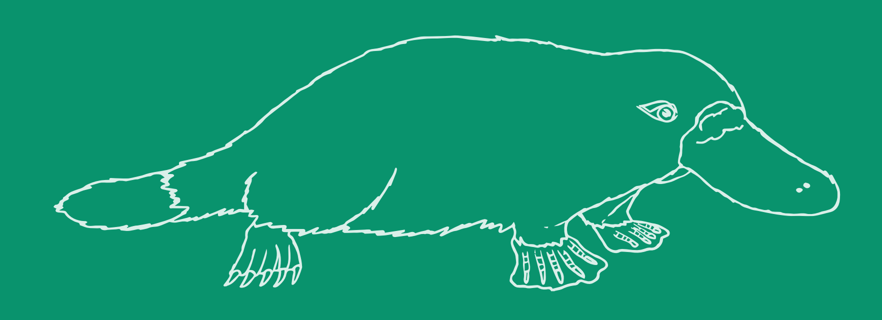
Ornitorrinco
y otras curiosas criaturas



artes escénicas y educación para la transformación social





Cordinación editorial **Carmen Oviedo Cueva, Pedagogias Invisibles.**

Edición de textos **Alberto Haj-Saleh**

Edición, diseño e ilustraciones **Abel Jiménez**

Esta obra está editada bajo licencia Creative Commons [CC BY-SA 4.0]. Eres libre de copiar, redistribuir, remezclar, transformar y crear a partir del material en cualquier medio o formato siempre y cuando reconozcas la autoría y lo compartas bajo la misma licencia.



https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es_ES

Una publicación de:





Con la colaboración de:





ISBN 978-84-09-41633-2





ÍNDICE

Espacios escénicos y artistas conectando con la sociedad.

Grego Navarro
Directora Gerente de la Fundación Municipal Teatro Gayarre de Pamplona

María Sánchez
Directora del Teatro del Bosque de Móstoles

Es indiscutible que los espacios asociados a La Red Española de Teatros, Auditorios, Circuitos y Festivales de Titularidad Pública (La Red) somos conscientes del poder transformador de las artes escénicas. Lo vemos en cada función, sabemos perfectamente que los vestíbulos de nuestros teatros son testigos silenciosos del magnífico efecto de la representación, entras de una forma a la sala y sales de otra. También sabemos que la profesión artística nos regala disfrute, conocimiento, reflexión, aprendizaje y, por supuesto, la pasión con que habitualmente ocupa los escenarios.

Cuando se alza el telón, se encienden todos los magníficos mecanismos que hacen de las artes en vivo experiencias únicas e inigualables. Toda la profesión da lo mejor de sí para comunicarse con el público.

Desde esta premisa aborda La Red el proyecto ORNITORRINCO. Es a partir de la Escuela de Verano de 2019, con la visita de Alex Sarian y gracias a la inspiración del inolvidable taller que nos impartió, cuando se sentaron las bases para arrancar una aventura concreta y precisa donde los teatros de La Red, de forma coordinada, pudiéramos compartir el proceso de abrirnos al cruce de las artes escénicas y la educación como herramienta para la conexión con nuestro entorno. Aquí jugaron un gran papel las profesionales de Pedagogías Invisibles, presentes en la Escuela de Verano del mismo año, que con su gran experiencia en el cruce del arte y la educación, nos regalaron un enorme y enriquecedor enfoque para los espacios escénicos.

Esta combinación, repleta de energía, nos ha abierto un amplio espectro de trabajo, tanto a los teatros

como a la profesión escénica en general. Este proyecto de largo recorrido, denominado ORNITORRINCO, quiere explorar todos los caminos posibles para fomentar la conexión entre los teatros y el público, donde la profesión artística juega un importantísimo papel. Y la piedra angular de esta iniciativa es la misión del arteducador y la arteducadora. Esta figura profesional será nuestra aliada para fomentar y generar las conexiones que consideramos tan necesarias con nuestros espectadores y espectadoras.

Partimos de la base de que el arteducador o arteducadora es aquella figura profesional de las artes escénicas que, sin renunciar ni un ápice a su proyecto creativo, destina parte de su tiempo a transmitir conocimiento artístico y a divulgar el inconmensurable valor de las artes escénicas, tanto para el individuo como para la sociedad en general.

Así mismo, hay otra figura profesional que se hace imprescindible en los contextos de artes escénicas que quieren activar su potencial educativo; la mediadora cultural, cuyas características laborales le permiten estar en relación de una manera coherente y sostenida con el espacio escénico, y de esta manera servir de nodo de activación de sinergias entre institución, contexto y compañía.

Esta reflexión nos lleva también a la observación de las grandes transformaciones sociales y tecnológicas que estamos viviendo actualmente, a una velocidad de vértigo. Desde La Red también somos conscientes del poder de las pantallas y la digitalización, donde las artes en vivo compiten con multitud de opciones de entretenimiento. Dicho esto, también somos conscientes, y testigos presenciales desde nuestros teatros, de que la representación en

vivo es algo insustituible. Pero debemos ser realistas, y hemos de insistir en ello: es por todos estos motivos por los que los proyectos de artes escénicas y educación, cada vez más, nos ayudan a conectar a las personas con las artes.

Desde ORNITORRINCO queremos también hacer una llamada a la profesión escénica y pedirles un compromiso de apoyo, participación e implicación para lograr este acercamiento con el público. Creemos que tanto teatros como creadores y creadoras podemos caminar de la mano para conectar con los centros de enseñanza, con los colectivos, con otras instituciones, con todos aquellos núcleos donde se dan cita las personas, y contagiarles nuestra pasión por la actividad escénica en todas sus disciplinas.

Es así como La Red, a través de ORNITORRINCO, propone nuevas formas de comunicación con la sociedad y con el territorio, con el objetivo de abordar iniciativas de acercamiento al arte en formatos y dinámicas muy diversos, donde la experiencia escénica se convierte en una valiosa herramienta para el diálogo y el debate.

ORNITORRINCO es el medio para abrir puertas y proporcionar experiencias donde se generen hechos transformadores para la sociedad, siendo sus individuos los agentes del cambio a través de la vivencia, el conocimiento y la convivencia con las artes y los creadores y creadoras, facilitando la construcción del pensamiento crítico y reivindicando las artes «vivas» como herramienta de identidad y construcción de la colectividad.

¿Qué es esta publicación?

ORNITORRINCO es un proyecto colectivo en el que hemos tenido la suerte de que converjan gran cantidad de agentes e instituciones de los que nos hemos nutrido y con los que hemos crecido. Esta publicación atiende a la necesidad de sistematizar esos aprendizajes provenientes de los teatros beneficiarios de la primera edición, formadoras, asesoras, programadoras, directoras, artistas y demás personas que han hecho posible este proceso.

Para dar una visión organizada y coherente de lo experimentado, tomamos la decisión de articular la publicación a través de textos encargados a personas que encarnaban las líneas de saber principales que nos hemos encontrado en el proceso de ORNITORRINCO.

Así mismo, hemos querido hacerle un guiño a nuestro animal insignia y seguir trabajando a través de la metáfora visual y narrativa. De esta manera, cada uno de los textos que componen esta publicación está asociado a una criatura que, por diversas razones que os iremos contando, ejemplifica y poetiza lo que los autores y autoras nos transmiten en sus propuestas.

De esta manera, abrimos la publicación con un artículo que narra los aprendizajes concretos del proceso de ORNITORRINCO, escrito por nosotras mismas, Andrea De Pascual y Carmen Oviedo. En él hemos pretendido (con más o menos acierto) elaborar una serie de claves para articular una posible propuesta de marco teórico que ayude a fundamentar el cruce de las artes escénicas y la educación.

A continuación, una aventura inspiradora. Simbolizado por la mariposa monarca, en referencia no sólo a su metamorfosis, sino también al tremendo viaje migratorio que este insecto realiza cada año, tenemos el texto de PETA, Asociación Filipina de Teatro Educativo (PETA, por sus siglas en inglés). En esta narración, Eric Villanueva de la Cruz, profesor de la Universidad de

Filipinas y miembro de PETA, nos cuenta el trabajo clave de esta organización para el proceso de construcción de identidad nacional de Filipinas gracias al uso del teatro como herramienta para la consecución de una ciudadanía crítica y una mayor justicia social, después de más de 500 años de colonización.

Seguimos nuestra narrativa metafórica y le llega el turno a la «fresapiña» o pineberry, un híbrido entre la fresa y la piña. Esta exótica fruta nos da pie para hablar de la figura de la arteducadora, esa profesional híbrida que hace confluir arte y educación hasta el punto de convertirlos en consustanciales en su práctica. Esta figura la encarna Lucía Miranda, arteducadora y directora de Cross Border, que nos narra el proceso de creación de la compañía y sus acciones para trabajar la transformación social a través de sus propuestas escénicas, poniendo en el centro el factor educativo y activándolo a través de metodologías artísticas.

Avanzamos en nuestra propuesta para encontrarnos con la mimosa sensitiva, una planta tan sensible a su entorno que responde rápidamente plegando sus hojas al ser estimulada por un ente externo. Esta capacidad de percepción del entorno la vemos en el Teatre Nacional de Catalunya a través de su programa educativo y social, y a cuya responsable, Sonia Camacho, entrevistamos en esta publicación.

Abordar una gestión coherente con los preceptos que marca el arte y la educación radica en la necesidad de vinculación con la ciudadanía, el contexto y otras instancias sociales. Cuestiones como la responsabilidad y el compromiso con lo público y la necesidad de generar un relato de valor en torno a la práctica artística contextualizada y transformadora son el claro objetivo de Cristina Alonso y César Compte, codirectoras de L’Artesà, cuya referencia al Okapi, ese escurridizo híbrido entre cebra y jirafa, les sirve

para articular un discurso en el que instan a fomentar prácticas, dentro y fuera de la institución, que incorporen lo artístico en lo educativo como un valor transversal para la transformación social.

Terminamos esta publicación meciéndonos plácidamente en la tela de la araña. No te dejes engañar por su aspecto frágil, esta fina seda es el elemento natural más resistente que existe, además de ser flexible y estar organizado en red. Son estas cuestiones las que hacen que las propuestas ubicadas en la intersección del arte y la educación, vulnerables de manera individual, tomen relevancia, se fortalezcan y prosperen. En ese sentido, entender cuáles son las alianzas y estrategias necesarias a nivel político, institucional y social es fundamental. Para ello, Juan López-Aranguren nos propone todo un manual con los pasos fundamentales a seguir para generar del ecosistema de las artes escénicas y la educación un entorno próspero, sostenible y fructífero.

Estas son las curiosas criaturas que te van a acompañar en las próximas páginas. Esperamos que sirvan como propuesta para empezar a articular un marco de trabajo común para el cruce de las artes escénicas con la educación. Esta propuesta de punto de partida, es una producción de conocimiento colectiva que no hubiera sido posible sin el trabajo y la generosidad de las personas que han participado de ORNITORRINCO, en especial las instituciones beneficiarias de la primera edición de este programa. Ellas son: Teatro Principal de Vitoria-Gasteiz, Teatro Alameda de Sevilla, Diputación de Málaga (Área de Cultura), Teatro Circo de Murcia, Teatro Circo Price, Fernán Gómez Centro Cultural de la Villa, Red de Teatros de Navarra, Teatro Gayarre de Pamplona, Teatro del Bosque de Móstoles, Teatro Villa Molina de Segura y Palacio de Festivales de Cantabria. Gracias a todas.

Ornitorrinco y otras curiosas criaturas:

artes escénicas y educación para la transformación social

Carmen Oviedo y Andrea De Pascual
Pedagogias Invisibles

Australia, 1798: Los europeos ven por primera vez un ornitorrinco.

Cuando reportaron el hallazgo a Gran Bretaña los científicos creyeron encontrarse ante una broma creada por algún taxidermista. Ante ellos tenían un ejemplar con pico y aletas similares a las de un pato, y con cuerpo y cola parecidos a los de un castor. No resultaba fácil para quienes organizaban el conocimiento legitimado trascender las taxonomías establecidas y entenderlo como una unidad, una entidad que desafiaba lo que se consideraba propio de un mamífero[1].

1 De Pascual, A. y Lanau, D. Ornitorrinco. Pedagogías Feministas y políticas de cuidado y educación. Grupo de Educación de Matadero Madrid, 2018

Los imaginarios funcionan así, están atravesados por relatos de poder que se presentan como neutros pero que configuran nuestra manera de entender el mundo y que trazan una línea invisible, pero muy firme, que separa lo que es legítimo de lo que no.

En los contextos artísticos, lo educativo siempre se ha movido en los intersticios de esta línea que pone en valor (o no) las prácticas que se dan dentro de una institución. Todo lo que desprende olor a pedagógico se sitúa habitualmente en un lugar de legitimación inferior a lo puramente artístico. Incluso hoy en día cuesta encajar una categoría para el término que engloba estas prácticas educativas dentro de la cultura: aquello que no es arte, pero genera procesos basados en prácticas artísticas, no es curaduría, pero se

articula desde lo intelectual; no es dramaturgia, pero añade nuevas capas de contenido y conocimiento al hecho artístico con lenguajes diversos, no es trabajo social pero está fuertemente vinculado y comprometido con el contexto y sus necesidades, ¿QUÉ ES?

Cuando La Red Española de Teatros, Auditorios, Circuitos y Festivales de Titularidad Pública nos invitó a desarrollar junto a ellas un proyecto basado en la idea de cómo incorporar procesos pedagógicos innovadores en los teatros asociados, enseguida vimos la gran oportunidad que era para nosotras poder explorar este gran QUÉ ES en los espacios escénicos. Acercarnos a aquellos acontecimientos que ocurren en el seno de la institución y que, pese a situarse en los márgenes, activan procesos de regeneración de la misma y su contexto gracias a su potencial educativo. Estas acciones, que bien pueden materializarse en forma de programas, talleres, residencias artísticas, grupos de investigación, pero también en encuentros disruptivos, paseos performativos o comidas relacionales, contienen de manera inherente la idea de que la cultura es un bien común. No están pensadas a partir de lógicas de eficiencia, no importa la cuota ni el número, no trabajan lo eventual ni la espectacularidad y, por ende, no recibirán artículos de opinión o críticas en los medios de comunicación. Estos procesos despojan al hecho cultural de todo lo que le es instrumental y lo sitúan en un lugar que otorga relevancia a entender el hecho artístico y todo lo que le concierne como un espacio de creación y reflexión que nos lleve a ser más críticos, más justos y más libres.

Pero, cuidado, el ornitorrinco no es un experimento de taxidermia. No es una cuestión superficial a través de la cual vamos a dotar a la institución de la apariencia de compromiso

social sin tenerlo. En este espacio que hemos llamado ORNITORRINCO se pide trabajar desde la responsabilidad y la reciprocidad, así como entender que para que una institución o compañía apueste por incorporar procesos comprometidos con la sociedad debería atender a una serie de cuestiones que, como mencionábamos antes, radican en aproximarnos a la cultura como bien común.

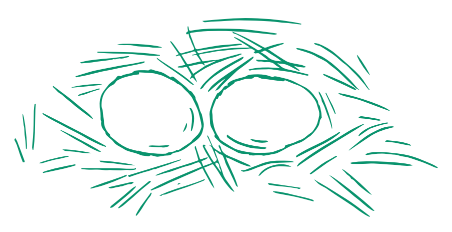
Para conseguirlo, en ORNITORRINCO hemos instaurado el mantra de «resignificar desde lo educativo», queriendo hacer alusión a que el proyecto va de recurrir a todo el potencial transformador inherente a los procesos pedagógicos para ponerlos en el centro de las dinámicas de la institución, pero no solo a nivel de programación, sino también organizativo y de relación consigo misma y con su entorno. Esto significa no solo comprometerse con los contextos en lo que están ubicadas las instituciones culturales (población, problemáticas y retos), sino también estar dispuestas a revisarse para entender cuáles son sus tareas pendientes. En este sentido, arte y educación confluyen como escenarios para la producción de conocimiento, como modos de hacer relaciones y vínculos, tanto hacia afuera como hacia dentro de sus muros, y, sobre todo, como lugares donde encontrar otros posibles modos de hacer cultura.

En este paradigma mental y con este extraño animal como referencia se ubicaron las once instituciones beneficiarias[2] de la primera edición de ORNITORRINCO. Un programa en el que no solo los espacios escénicos han encontrado un lugar de aprendizaje, sino que compañías, mediadoras y gestoras culturales también han podido repensarse en este campo híbrido que

2 Teatro Principal de Vitoria - Gasteiz, Teatro Alameda de Sevilla, Diputación de Málaga (Área de Cultura), Teatro Circo de Murcia, Teatro Circo Price, Fernán Gómez Centro Cultural de la Villa, Red de Teatros de Navarra, Teatro Gayarre de Pamplona, Teatro del Bosque de Móstoles, Teatro Villa Molina de Segura y Palacio de Festivales de Cantabria.

hemos denominado artes escénicas + educación. El proceso de trabajo tuvo lugar a lo largo de 2020 y 2021 y se articuló a través de dos fases: una primera fase de contextualización, recopilación de deseos e intereses y formación; y una segunda fase de desarrollo, acompañamiento y asesoría.

En todo este periodo de tiempo los aprendizajes han sido muchos y muy estimulantes para nosotras. Es por esto que en este artículo tenemos el deseo de poder sistematizar y compartir esas ideas-fuerza que pueden ayudar a marcar unos principios que tanto instituciones de artes escénicas como compañías o personas interesadas en la mediación cultural puedan tener en cuenta a la hora de desarrollarse y hacer crecer las artes escénicas + educación para una transformación social.



INSTITUCIÓN COMO AGENTE SOCIAL: pone huevos, pero amamanta a sus crías.

Vamos a hablar de la pandemia (ya sé, estamos hartas del tema, pero respiremos hondo y sigamos leyendo).

15 de marzo de 2020. Comienza el confinamiento en España. Los museos quedan vacíos, las salas de arte desiertas y los teatros sin público. Las instituciones culturales (que no la cultura) no estuvieron a la altura de las circunstancias. No cumplieron su rol de garantes de la cultura y no se vieron en condiciones de establecerse como nodos sociales desde los que dar respuestas creativas a un fenómeno como el que desencadenó la COVID-19.

Esta crisis evidenció que el proyecto de institución

cultural contemporáneo está fracasando. Estamos poniendo nuestros esfuerzos en cuestiones más vinculadas a estrategias de crecimiento financiero y márketing que a lo realmente importante para una institución cultural: la generación de conocimiento, ser espacio de enunciación para comunidades del contexto, ser lugar de articulación de pensamiento crítico y nodo de fortalecimiento social. Y, por consiguiente, constituirse como espacios en los que se apele a la complejidad cultural para promover una ciudadanía no solo de mirada crítica, sino hacedora creativa.

Sin embargo, tenemos el ejemplo de la otra institución de producción de conocimiento de la contemporaneidad que sí se mantuvo activa en la pandemia, la escuela. Pese a perder su función principal, la académica, se mantuvo como nodo social fundamental para su comunidad: apoyando a familias con recursos escasos, generando redes de apoyo para deberes, articulando sistemas de reparto de comida, etc.

¿Por qué sucedió esto?

Porque el valor de lo educativo va mucho más allá que el hecho puramente didáctico o pedagógico en sí. Lo educativo tiene que ver con lo comunitario, el contexto, la atención a lo social, la permeabilidad, la capacidad de adaptación y la escucha. Por eso los procesos pedagógicos son fundamentales para las instituciones culturales: les otorgan razón de ser, más allá de articularse como contenedores de piezas artísticas.

Solo serán las instituciones que cuiden, que detraigan sus intereses productivistas en favor de las necesidades vitales de los individuos que las rodean y que permanezcan comprometidas con sus contextos, las que demuestren su necesidad

de supervivencia[3] y quiten argumentos a aquellos que situaron y sitúan la cultura como un bien prescindible. Tienen que ser instituciones que entiendan el rol de la cultura no como un recurso, sino como un bien común, con todos los cambios estructurales y de enunciación que eso conlleva.

El informe, emitido por SDA Boccioni, nos sirve para terminar de apuntalar esta cuestión. En él, los resultados de la investigación que acometen sobre el impacto del COVID-19 en las artes escénicas indican que es necesario que el sector inicie un debate sobre la necesidad de repensar estrategias y modelos de negocio para asegurar tanto la supervivencia económica como la polivalencia a través de la innovación. El informe concluye con la siguiente sentencia: «a luz del entorno incierto y rápidamente cambiante en el que se encuentran las instituciones, la capacidad de adaptación es necesaria ahora y será aún más relevante en el futuro».

Esta capacidad de adaptación de la que habla el informe no es otra que el nivel de viabilidad que tienen nuestros espacios escénicos a la hora de poner la vida de sus contextos en el centro, y así entenderse como espacios maleables y abiertos que cambian y se modelan con el devenir de las comunidades que los habitan.

3 En el informe del ICOM realizado a partir de la «Encuesta: museos, profesionales de los museos y COVID-19» a 1.600 instituciones y trabajadores en pleno confinamiento mundial, se estimaba un cierre del 10% de los museos a nivel internacional. En un segundo informe, en cambio (un año más tarde y contestado por 900 personas), lo que se vio es que se habían precarizado las condiciones laborales, además de aumentar considerablemente toda la actividad online. Sin embargo, la estimación de cierres había bajado hasta un 7%. Tras estos dos informes, no se hizo ninguno más en esta línea, con lo que carecemos del dato sobre cuántos se cerraron finalmente.

- Encuesta: museos, profesionales de los museos y COVID-19
- Encuesta de seguimiento: el impacto de COVID-19 en el sector de los museos

ARTES ~~ESCÉNICAS~~ ~~COMO~~ ~~METODOLOGÍA:~~ ~~vive en el agua,~~ pero también en la tierra.

Defendemos nuestra práctica y posicionamiento desde la suma literal de las palabras arte y educación, lo que explicamos diciendo que entendemos la educación como un proceso de investigación y el arte como una herramienta metodológica. Nuestra labor a lo largo de los años ha sido la de sustraer de los procesos artísticos herramientas pedagógicas que nos lleven a generar aprendizajes reales conectados con el pensamiento divergente, la gestión emocional y la identidad cultural.

Esta idea del uso del arte como metodología pedagógica es el origen de Project Zero, en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, programa fundado en 1967 por Nelson Goodman, desarrollado por Perkins y Gardner desde 1971 y cuyo principal objetivo es el entender y mejorar la educación, la enseñanza, el pensamiento y la creatividad a través de las artes. Su evolución ha llevado a lo que Acaso y Megías denominan Art Thinking en su publicación en 2017[5].

5 Acaso, M. y Megías, C. Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Paidós, 2017.

En resumen, el *Art Thinking* es enseñar a través del arte. No se trata de formar en arte, plástica o historia del arte, sino de usar las estrategias del arte para reflexionar sobre diversos conceptos y producir un conocimiento crítico y situado.

A día de hoy se han desarrollado muchos proyectos, tanto a nivel internacional como nacional, en los que el arte ha vertebrado los procesos pedagógicos, ya sea en la educación formal como

en la informal. Así, en el estado español hemos visto en los últimos veinte años cómo se han creado residencias de artistas en escuelas, formaciones para docentes en el uso del arte como estrategia para impartir cualquier asignatura y movimientos pedagógicos basados en el uso de las artes como el ABPA (aprendizaje basado en proyectos artísticos). Este proceso cobra especial sentido en su cruce con las artes escénicas. Si pensamos en un aula de un centro educativo, veremos rápidamente que ya está configurada como un espacio escénico, y que la labor de una docente a la hora de impartir un contenido también tiene similitudes con la dramaturgia o la interpretación. Sin embargo, el conocimiento en nuestra cultura se ha construido a través de la mente, dejando a un lado el cuerpo y otras formas de aprendizaje que van más allá de la cabeza. Las artes escénicas, entendidas como metodología, abren todo un espectro de posibilidades para la producción de conocimiento que están aún por explorar, tanto en nuestras escuelas como en cualquier contexto educativo formal y no formal.

Dentro de este panorama, los centros de artes visuales han entendido su capacidad de aportar herramientas para la innovación educativa. Los departamentos de educación en los museos son ya no solo una opción, sino más bien una obligación. No solamente para trabajar con la escuela, sino para generar contextos de aprendizaje mucho más diversos y enriquecedores de lo que el sistema educativo muchas veces es capaz de ofrecernos. Compartir intergeneracionalmente, incorporar otros procesos de legitimación del conocimiento o apostar por la importancia del proceso frente al producto final, son solo algunos de los beneficios que este fenómeno aporta.

Es crucial que tanto instituciones como agentes vinculados a las artes escénicas comprendan el enorme potencial que ostentan en relación al necesario cambio de paradigma educativo, aportando herramientas imprescindibles del que este, a día de hoy, carece. Para ello, deberían marcarse un objetivo claro: empezar a pensar en el arte no solo como forma de espectáculo, sino también como herramienta metodológica.



COMPAÑÍAS COMO GENERADORAS DE NUEVOS MARCOS METODOLÓGICOS DE TRABAJO: no es un ave, pero tiene pico.

No podemos olvidar que este cambio de paradigma que propone ORNITORRINCO es inviable sin la implicación y el deseo de las compañías de artes escénicas que quieran acompañarlo. Las instituciones y financiadores son las responsables de incentivar un nicho orientado a trabajar desde lo educativo, pero son las compañías las que tienen que recoger el testigo y generar propuestas de marcos de trabajo abiertos, cocreativos y vinculados con el contexto.

En Pedagogías Invisibles llevamos reivindicando desde hace más de diez años una figura profesional, cada vez más presente en las prácticas culturales del estado español, que hemos denominado arteducadora.

En 2018 presentamos un proyecto de investigación llamado Cartografías en arte+educación[6] que aborda precisamente esta cuestión proponiendo la siguiente definición para esta figura:

7 Se materializó en la web: https://cartografiasarteducadores.com

Arteducador/a: figura profesional que tiene conciencia educativa y entiende el arte como vehículo de aprendizaje; en algunos casos también contempla una faceta investigadora en su labor. Entre sus funciones se encuentran propiciar la transformación social, producir conocimiento o generar experiencias de aprendizaje que hacen énfasis en la participación y el pensamiento crítico.

Por lo tanto, una arteducadora maneja las categorías de pensamiento artístico (forma de relacionarse con la realidad que cuestiona los órdenes establecidos para explorar otras conexiones que generan nuevos pensamientos y lugares de conocimiento), transformación social (todo acto tiene un impacto social que cuestiona los privilegios existentes y hegemónicos) y producción colectiva (diluyendo los límites entre productores y receptores de conocimiento deliberadamente), con el deseo de que las prácticas artísticas desborden a la obra.

Lo interesante para afrontar el paradigma de las artes escénicas como un espacio metodológico para la generación de pensamiento crítico sería que hubiera un nutrido mapa de compañías que trabajaran desde estos preceptos. Es decir, que

creyeran en el valor añadido que supondría para su trabajo el compartir y llegar a lugares a los que la pieza escénica difícilmente llegaría por las vías tradicionales de activación de la misma.

Para ello es fundamental que las compañías se pregunten ¿por qué y para qué hemos creado este espectáculo?, ¿cómo ha sido el proceso de investigación e inspiración para la creación del mismo?, para encontrar aquellas temáticas que les motivan y puedan estar interesadas en compartir y, a partir de ahí, pensar en ¿cómo podemos relacionarnos con un colectivo, comunidad, público y, en definitiva, otras personas de maneras diversas desde la experimentación?, ¿cómo puedo diseñar acciones participativas que incentiven esa experimentación de manera colectiva?, ¿cómo puedo generar espacios en mi propuesta que permitan que el público construya nuevas capas de conocimiento a partir de la misma? Quizá leyendo, hablando, cantando, performando o relacionándonos con la obra de maneras que van más allá del ser observadores de una pieza producida y representada por otras.

A día de hoy existen algunos ejemplos como Cross Border —cuya directora, Lucía Miranda, nos acerca a la experiencia de esta compañía en un posterior artículo de esta publicación— que se posicionan desde la intersección del arte y la educación, demostrando que se puede disolver la tensión que emerge de la oposición entre la educadora y la artista, creando un nuevo imaginario. De hecho,conocer la experiencia de esta compañía nos ha permitido afirmar que abrazar esta otra faceta de la producción cultural ayuda no solo a ser más sostenibles, sino a enriquecer la propia práctica. Porque, cuando lo educativo articula los procesos artísticos, la compañía se nutre de nuevas respuestas a las cuestiones planteadas en una obra

abriendo la posibilidad no solo de aprender de otras formas de entender la vida y el mundo, sino a abordar conflictos individuales y sociales a través del potencial que para ello tienen las artes escénicas.

Como profesionales de la cultura que somos, conocemos de primera mano las dificultades de sacar adelante un proyecto propio con el que sentirse plenamente identificadas y que además sea solvente. En estos últimos años nos hemos podido acercar al trabajo de diferentes compañías y comprender que las condiciones laborales a las que se enfrentan son, en muchas ocasiones, insuficientes. Si a esta situación de precariedad le añadimos que suceden fenómenos como que los espectáculos de carácter pedagógico se pagan a un menor precio, entendemos que la aproximación de este sector de profesionales hacía lo educativo no siempre sea la opción ideal.

Sin embargo, sí nos gustaría matizar que para encontrar estas derivas en las prácticas de una compañía es importante que este giro se haya hecho desde la certeza de que no solo es un nicho de trabajo más, sino un espacio imprescindible para el desarrollo de sus prácticas profesionales. Elegir esta vía de acción con convicción es fundamental. Es casi una cuestión de responsabilidad social, especialmente cuando el abordaje de lo educativo desde metodologías artísticas tiene un potencial crítico y transformador que el mundo necesita urgentemente.

En este sentido, y para alentar a más compañías a trabajar desde este paradigma, es importante resaltar que desde los espacios formativos para futuras trabajadoras de las escénicas no se articulan asignaturas que preparen a los profesionales de este sector en esta área de conocimiento. Así como las estudiantes de las artes visuales tienen una

asignatura ya en el Grado de Bellas Artes sobre educación artística, en los centros de formación en artes escénicas (RESAD, conservatorios) no existe esta posibilidad.

Dicho esto, nos gustaría aprovechar este espacio para lanzar una reivindicación que creemos crucial: es primordial que se contemple la capacitación en educación artística en espacios de formación de artes escénicas Sin esta pieza del puzzle es imposible avanzar.

Pero esta es la pescadilla que se muerde la cola. Si los espacios escénicos no ponen en relevancia los procesos educativos y proveen a las compañías de estructuras de trabajo solventes que posibiliten implementar esta tipología de proyectos, no podemos esperar que estas den un salto cualitativo hacia estos nuevos quehaceres.

NUEVO PERFIL PROFESIONAL. MEDIADORA CULTURAL EN ARTES ESCÉNICAS: es un mamífero que tiene 10 cromosomas sexuales en vez de dos.

A lo largo de estos años hemos ido observando cómo aumentaba el interés por la mediación cultural y el énfasis en la educación en museos y centros de arte, al tiempo que afectaba y transformaba estos espacios en lugares abiertos a la ciudadanía. Sin embargo, a pesar de que hayan sido los centros de artes visuales los pioneros en incorporar programas educativos, los espacios escénicos han ido haciéndose eco de esta necesidad, una prueba de ello es ORNITORRINCO. Los tiempos más dilatados en los que se mueven los museos en materia de mediación cultural les ha permitido ir consolidando a lo largo de los años a la profesional que aterriza estas prácticas: la

mediadora cultural, figura que aún no se ha conseguido afianzar en los espacios escénicos.

Como hemos apuntado anteriormente, la crisis que han sufrido estos espacios durante la pandemia ha puesto sobre la mesa la necesidad de apertura y diálogo con sus respectivos contextos y comunidades, entendiendo que en muchos casos su supervivencia pasa por el hecho de contar con recursos y personas con las competencias y habilidades necesarias para adaptarse a las innumerables incertidumbres que nos traerán las próximas décadas. Retomando nuestro mantra «resignificar desde lo educativo», aquí es dónde la figura de la mediadora cultural entra en juego, ya que para resignificar la institución necesitamos hacer uso estrategias concretas que la función de la mediación cultural aporta al sistema del arte. Está claro que una dramaturga, una productora o una actriz poseen herramientas y estrategias de trabajo propias y ajustadas a su labor que les permiten articular sus capacidades. Pues bien, la mediadora cultural cuenta con una batería análoga que desarrollaremos en el último apartado de este artículo, y que además en su caso, sirve para complementar el plano de vinculación social del resto de profesionales.

Podemos afirmar que el proyecto de institución cultural contemporánea pide contemporaneidad (aunque esta afirmación pueda parecer sorprendente). Para ello, es necesaria la incorporación de esta nueva figura profesional que conecta a la institución y sus prácticas con los retos contemporáneos y las necesidades y deseos de sus contextos, manteniéndola en un autodiagnóstico constante. Por muy crítica y subversiva que sea la propuesta de una institución, siempre existe el riesgo de que se convierta en algo cómodo para los intereses hegemónicos. El rol de la mediación es el de mantener

las cosas en movimiento para no ser atrapadas por las lógicas institucionales, así como promover lo incómodo y el pensamiento complejo tanto hacia fuera de la institución como hacia adentro, procurando que esta reflexione, haga ejercicios de autocrítica y promueva prácticas instituyentes que fomenten que la ciudadanía pueda influir de alguna manera en las políticas culturales de su territorio.

Pero, ¿quién es la mediadora cultural y qué funciones puede llegar a asumir en los espacios de artes escénicas?

Al hablar de mediación cultural, nos encontramos con un ámbito que se va consolidando a la par que mantiene unos límites difusos, que se declina localmente y adquiere matices específicos en cada uno de los casos. Podemos decir que las mediadoras culturales designan a las nuevas profesionales que han entrado con identidad propia en la necesidad de darle una dimensión más social a la escena cultural.

La mediación cultural es un foro para el intercambio y la participación, permite alcanzar nuevas cotas de implicación en la construcción de comunidad y cultura. Desde esta comprensión, la mediación es educación, una educación que tiene en cuenta saberes diversos, que no está segmentada por edades y capacidades, y que apuesta por procesos de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Quizás para entender su potencialidad en las instituciones de artes escénicas tengamos que repetir cuestiones en las que llevamos incidiendo en las visuales desde hace treinta años. Consignas que van desde el reconocer que el público no está educado en la cultura contemporánea (solo hay que pensar en qué formación en educación artística recibimos en el colegio) hasta el desmitificar la idea de que la obra habla por sí misma.

Estas son algunas de las claves que nos van a permitir clarificar este nuevo perfil profesional y que, a su vez, nos ayudarán a ubicarnos mejor en el potencial de su labor como trabajadoras culturales:

1. ALTERIDAD: la mediadora es alguien que mira desde el exterior y aporta nuevas perspectivas; lanza su propia mirada y permite nuevos desarrollos inesperados de la propuesta escénica. Aunque el público objetivo de un teatro esté predeterminado por su precio, por su programación o por la configuración de sus espacios, desde la mediación cultural tenemos la capacidad de modificarlo generando nuevas vías de comunicación y relación. Cuando esas relaciones ya se han establecido, tenemos la capacidad de réplica, que nos ayuda a activar el espectáculo de maneras en las que no había sido concebido a priori para permitir nuevas respuestas a lo propuesto y crear nuevos hilos de los que tirar e investigar.

2. CONCIENCIA EDUCATIVA: son profesionales conscientes y orgullosas de desarrollar un rol como educadoras. Y decimos «orgullosas» porque algunas veces, en la escena artística, la educación se considera como una opción secundaria, pero este no es el caso. Las mediadoras están firmemente

comprometidas con la pedagogía y su potencialidad, y fomentar los aprendizajes significativos en los contextos donde trabajan.

3. PENSAMIENTO ARTÍSTICO: es importante hablar de la centralidad que ocupa en el trabajo de la mediadora el pensamiento artístico. Podemos acercarnos a la voluntad de comprender la realidad desde diferentes perspectivas. El pensamiento lógico y la ciencia han tenido la primacía de abordar esta tarea (sobre todo en entornos como la escuela), pero las artes escénicas también son una forma de hacerlo (incluso, nos atrevemos a decir, una más transformadora). Lo único que necesitamos es considerar las artes escénicas no solo como un contenido, sino también como una metodología de aprendizaje. La mediadora considera las artes como procesos de investigación, procesos en los que el orden y el caos se pueden unir, procesos que están más interesados en plantear preguntas que en encontrar certezas y, en definitiva, procesos que siempre empujan los límites del conocimiento.

4. PRÁCTICAS COLABORATIVAS: la mediadora actúa como catalizadora y exponencializadora de los espectáculos que llegan al teatro.

Normalmente, cuando la compañía llega no conoce el contexto; del mismo modo, sus agendas o las características de los programas no les suelen permitir permanecer en el contexto el tiempo suficiente como para que haya una conexión real y fructífera con la comunidad. Sin embargo, la mediadora puede hacer una labor previa de vinculación y una posterior de seguimiento. Además, se constituye como ese agente permanente que genera conexiones entre las diferentes propuestas que llegan al teatro, es capaz de encontrar sinergias y nexos que dotan de un significado global a la programación del mismo.

5. TRANSFORMACIÓN SOCIAL: las entidades culturales son lugares de producción de conocimiento y, por lo tanto, portadoras de órdenes sociales que contribuyen a crear un imaginario colectivo. Es importante que desde las instituciones se generen programas que pongan el énfasis en desarrollar una ciudadanía crítica y solidaria y, para ello, la mediación cultural es imprescindible. La mediadora cultural acompaña los procesos para anclarlos en la realidad, los retos o las problemáticas del contexto. También diseña procesos para activar el pensamiento crítico usando la obra y su temática como detonante.

> En definitiva, consideramos a la mediadora cultural una figura profesional híbrida en la que el arte y la educación se equiparan en términos de conocimiento (componente intelectual crítico), proceso (planificación y producción) y creatividad (creación de nuevas posibilidades y conexiones), y que da la posibilidad a los espacios escénicos de situarse en el terreno de la transformación social con una intensidad mayor que si se centraran exclusivamente en la producción artística.

Y hasta aquí nuestros hallazgos sobre esta curiosa criatura, las artes escénicas + educación, que, como el ornitorrinco, se compone de partes dispares que le hacen constituir un todo único y complejo, con innumerables posibilidades en su cruce entre instituciones y los profesionales que las habitan. Sigamos pues hilando fino en este experimento de taxidermia cultural, saltemos al otro lado de la línea donde nos toca autolegitimarnos; autodenorminarnos actividad con entidad propia.

En definitiva, tomemonos en serio nuestro papel de garantes de la cultura y entendámosala entonces como un bien común.

Trabajemos en esa línea. Sigamos descubriendo juntas las potencialidades de este ser vivo que estamos criando entre todas y hagámosle crecer sano, fuerte, creativo y con capacidad para manejarse en este mundo incierto que nos espera.

PETAMorphosis:

PETA's Journey in using Theater-in-Education for Social Transformation

Eric Villanueva Dela Cruz

Department of Speech Communication and Theater Arts.
College of Arts and Letters, University of the Philippines Diliman
Founder & Creative Navigator, TAXI Theater
Senior Artist - Teacher at PETA Theater

PETAMorphosis:

el viaje de PETA en su uso del Teatro en la Educación para la transformación social

Eric Villanueva Dela Cruz

Departamento de Comunicación Verbal y Artes Escénicas. Facultad de Arte y Literatura, Universidad de Filipinas en Diliman
Fundador y Director Creativo, Teatro TAXI
Artista Senior, Profesor en el Teatro PETA

"Throughout the land, there is an audience waiting for the theater and a vast reservoir of young talent waiting to be fulfilled in the theater. But where is the theater – a theater which will represent the people and be conducted for?"
Cecile Guidote

Amidst a nascent Republic still grappling with centuries of colonial rule whose fledgling efforts to unify a culturally diverse and fragmented archipelago in a burgeoning economy thwarted by the ravages of the Second World War, a dream to establish a "theatre for the nation" was envisioned.



«Por todo el país hay un público que aguarda al teatro y una enorme cantera de jóvenes talentos esperando realizarse en el teatro. Pero, ¿dónde está el teatro, un teatro que represente al pueblo y se dirija a él?»
Cecile Guidote

En mitad de una naciente República que aún lidiaba con siglos de dominio colonial y cuyos incipientes esfuerzos por unificar un archipiélago culturalmente diverso y fragmentado con una economía próspera se veían frustrados por los estragos de la Segunda Guerra Mundial, nació el sueño de crear un «teatro para la nación».



Eric Villanueva Dela Cruz

Fresh from handing in her graduate thesis, *A Prospectus for the National Theater of the Philippines,* Cecile Guidote, then 23 years old with little resources, set out to fulfill her magnificent ambition. And in less than a year, armed with ingenuity, zeal and determination, the Philippine Educational Theater Association (PETA) was formed in April 1967.

Despite years of research in developing and composing the "prospectus" – from direct involvement in local practice of amateur theatre and broadcast media, exposure to various theatre groups in North America, consultation with theatre leaders and inquiries to other national theatres – the undertaking was met with cynicism and hampered by a cultural landscape that is seemingly inhospitable for any original and locally developed theatre venture.

During this period, most of Philippine society has grown accustomed to the pervasive influence

Recién presentada su tesis de licenciatura, *A Prospectus for the National Theater of the Philippines*, Cecile Guidote, que a la sazón contaba 23 años, se propuso —con escasos recursos— hacer realidad su espléndida visión. Y, en menos de un año, en abril de 1967, cargada de ingenio, celo y determinación, fundó la Asociación Filipina de Teatro Educativo (PETA, por sus siglas en inglés).

Pese a los años de investigación para desarrollar y redactar su «prospecto» —desde la participación directa en la práctica local del teatro amateur y los medios audiovisuales hasta la consulta con directores teatrales y con otros teatros nacionales, pasando por la exposición a varias compañías de teatro de Norteamérica—, la iniciativa fue recibida con cinismo y se vio obstaculizada por un panorama cultural aparentemente inhóspito para cualquier aventura teatral original y desarrollada localmente.

Durante este periodo, la mayor parte de la sociedad filipina se ha acostumbrado

of its former colonizers that even with the intense desire for liberation and triumph in achieving self-determination, this mentality permeates into everyday life as the insidious suffusion of popular foreign entertainment and trade descend upon the unwitting masses. Moreover, local entertainment panders to the craving of the public with their commercial ventures that progressively spiral down to brashness and vulgarities.

Admittedly, of course, there is the presence of a few splendid artists who were able to produce exceptional works particularly in the film industry. Nonetheless, there was barely any support from the government or the public to encourage talented Filipinos to pursue the arts as a profession given the dire possibilities of achieving economic independence. The demand to deal with the bare necessities still drives most Filipinos to gravitate towards practical choices in life.

a la omnipresente influencia de sus antiguos colonizadores, de manera que, aun con el ferviente deseo de liberación y el triunfo en la consecución de la autodeterminación, esa mentalidad impregna la vida cotidiana a medida que la insidiosa invasión del entretenimiento popular y el comercio extranjeros se cierne sobre unas masas sin voluntad. Es más, el entretenimiento local se pliega a los caprichos del público con sus aventuras comerciales que, poco a poco, se precipitan en una espiral de histrionismo y vulgaridad.

Hay que reconocer, por supuesto, la presencia de algunos espléndidos artistas que fueron capaces de producir obras excepcionales, especialmente en la industria cinematográfica. Aun así, apenas había apoyo del gobierno o del público que alentara a los filipinos con talento a dedicarse a las artes como profesión, dadas las escasas posibilidades de lograr la independencia económica. La presión de hacer frente a las necesidades más básicas sigue empujando a la mayoría de los filipinos a decantarse por opciones prácticas en la vida.

With the widespread perception of the arts as a frivolous and privileged pastime, the interest and activity of theatre was relegated to the confines of colleges, community theatres and a few amateur groups with students, teachers, or part-time artists as members – none of which support the notion of theatre as a permanent professional enterprise.

Even the major performance traditions such as *sarswela* and *komedya* or *moro-moro* transmitted from previous generations, while aptly *Filipinized* or assimilated to reflect a more local context, still exhibit traces of its colonial roots. With narratives mainly influenced by foreign and religious themes and forms stunted from incorporating new styles, these performances were easily subverted by the advent of motion pictures.

The introduction of modern drama yielded some promising new

Con la percepción generalizada de las artes como un pasatiempo frívolo para los privilegiados, el interés por el teatro y la práctica del mismo quedaron relegados a los confines de las universidades, los teatros comunitarios y unas pocas compañías de aficionados con estudiantes, profesores o artistas a tiempo parcial como miembros, ninguno de los cuales concibe la idea del teatro como ocupación profesional permanente.

Incluso las grandes tradiciones escénicas, como la *sarswela*, la *komedya* o el *moro-moro*, transmitidas por las generaciones anteriores, si bien han sido convenientemente filipinizadas o asimiladas para retratar un contexto más local, siguen mostrando rastros de sus raíces coloniales. Con relatos influenciados principalmente por temáticas extranjeras y religiosas y formatos incapacitados para incorporar nuevos estilos, esos géneros fueron fácilmente destronados por la llegada del cine.

writers, mostly from the *intelligentsia* or educated elites, heavily influenced by Western dramatic form. However, the dramatic works delivered by this group remain insufficient to turn the situation favorably as it reinforces the exclusivity of the artform and the college and amateur groups that produce them persists to adapt or translate foreign text in lieu of scarce original Filipino materials.

At its outset, despite a glaring shortage of trained professional theatre creatives and performance spaces, a dearth of native playwriting, and a large mass of indifferent audience that needed to be developed to appreciate and support the craft, the answer was clear.

The solution is found in educational theatre with PETA as its nucleus. Thus, the blueprint was set in motion.

This unfolding story of PETA is mapped in three phases as laid out by PETA President Cecilia Garrucho in the book

La introducción de la dramaturgia moderna dio lugar a algunos escritores nuevos y prometedores, en su mayoría pertenecientes a la intelectualidad o a las élites cultivadas, fuertemente influenciadas por las formas dramáticas occidentales. Sin embargo, las obras que produjo este grupo siguen siendo insuficientes para revertir la situación, ya que refuerzan la exclusividad de esta forma de expresión artística, y las compañías universitarias y amateurs que las producen insisten en adaptar o traducir textos extranjeros, en lugar del escaso material original filipino.

Desde el principio, pese a la evidente escasez de creativos teatrales cualificados y profesionales, así como de espacios para la representación, la carencia de producción dramática autóctona y el predominio de una gran masa de público indiferente que debía desarrollarse para apreciar y apoyar el oficio, la respuesta estaba clara.

The Story of PETA: Theater for National Identity and Cultural/Social Reforms (1967-1973); Nationalist Theater for Liberation (1973-1986); Theater for People's Empowerment Toward Social Transformation (1987-2007). The additional phase, PETA and Beyond (2008 to present) takes into account the recent work and development of the company.

While PETA operates in a gamut of undertaking inextricably linked in its genetic composition, for the purposes of this book, focus is placed as much as possible on its efforts in the educational front.

La solución se encontró en el teatro educativo, con PETA como núcleo. Así se puso en marcha el proyecto.

La historia de PETA se estructura en tres fases, tal y como describe su propia presidenta, Cecilia Garrucho, en el libro *The Story of PETA: Theater for National Identity and Cultural/Social Reforms* (Teatro para la identidad nacional y las reformas culturales y sociales) (1967-1973); Nationalist Theater for Liberation (Teatro nacionalista para la liberación) (1973-1986); Theater for People's Empowerment Toward Social Transformation (Teatro para el empoderamiento del pueblo hacia una transformación social) (1987-2007). Una fase adicional, PETA and Beyond (PETA y más allá) (del 2008 hasta la actualidad), tiene en cuenta el trabajo y la evolución recientes de la compañía.

Si bien PETA se mueve dentro de un amplio espectro de iniciativas inextricablemente unidas en su composición genética, a los efectos de este libro nos centraremos, en la medida de lo posible, en sus esfuerzos en la vertiente educativa.

A Theater for National Identity and Cultural/ Social Reforms (1967-1973)

"The National Theater of the Philippines, if it is to be true to its name, must embody in theatrical terms a revelation of the nation's historic achievements, present problems, and future goals, and it must always be pledged to public service, and sensitive to public opinion... The National Theater of the Philippines should embrace the capital, the provinces, the towns, the barrios of the country. It should be primarily devoted to the quest for a dramaturgy truly expressive of the Filipino's national culture."

Cecile Guidote-Alvarez

Un teatro para la identidad nacional y las reformas culturales y sociales (1967-1973)

«El Teatro Nacional de Filipinas, si ha de ser fiel a su nombre, debe encarnar en términos teatrales la plasmación de los logros históricos, los problemas actuales y los objetivos futuros de la nación, debe estar siempre consagrado al servicio público y ser sensible a la opinión de la sociedad...
El Teatro Nacional de Filipinas debería abarcar la capital, las provincias, los pueblos y los barrios de todo el país. Debería dedicarse principalmente a la búsqueda de una dramaturgia que verdaderamente exprese la cultura nacional de los filipinos».

Cecile Guidote-Alvarez

The first five years of PETA saw an unstoppable upgrowth as Cecile almost single-handedly piloted the establishment of what would turn into a cephalopodic entity that seeks to bring cultural and societal development to every corner of the country through theatre.

Initiating projects almost concurrently to call attention to the vision of a National Theater Movement, Cecile was relentless in the pursuit to implement the comprehensive roadmap she has laid out to revitalize and advance Philippine theatre.

Recognizing the need to secure a more solid relationship with local theatre groups in schools and communities throughout the Philippines, the First PETA National Theater Convention was organized on April 15, 1967. Here, Cecile formally launched the organization and shared a concrete

Los cinco primeros años de PETA fueron testigos de un crecimiento imparable, mientras Cecile, casi sin ayuda, abanderaba la creación de lo que acabaría por convertirse en una entidad con múltiples tentáculos que pretende llevar el desarrollo cultural y social a todos los rincones del país a través del teatro.

Iniciando proyectos de forma casi simultánea para llamar la atención sobre su idea de un Movimiento de Teatro Nacional, Cecile se mostró implacable en su afán por llevar a la práctica la exhaustiva hoja de ruta que había trazado para resucitar y hacer avanzar el teatro filipino.

Reconociendo la necesidad de entablar una relación más sólida con los grupos de teatro locales en las escuelas y comunidades de toda Filipinas, el 15 de abril de 1967 se celebró la Primera Convención Nacional de Teatro PETA. En ella, Cecile lanzó formalmente la organización y presentó una versión concreta de su gran sueño ante los delegados de diversas regiones y subregiones, cuyos principales

version of her grand vision to delegates from various regions and sub-regions whose key leaders soon became designated heads of PETA chapters in their areas.

Simultaneously established is the **Central Institute of Theater Arts in the Philippines** (CITAP) which became the training arm of PETA. At the core of its pedagogy is Creative Dramatics that is steeped in Improvisational theatre tradition, integrated with explorations of different methods of artistic expression, and culminating in a creative output. CITAP conducts the Professional Training Program, Outreach workshops and the PETA Summer Training Program that ran for several weeks and offers courses in the higher aspect of theatre making and creative drama for education teachers which always end in a showcase of workshop output. The courses are enriched by the different invited local and foreign artists sharing their

líderes no tardaron en ser designados directores de los capítulos de PETA en su zona.

Al mismo tiempo se fundó el **Instituto Central de Artes Escénicas de Filipinas** (CITAP, por sus siglas en inglés), que se convertiría en el brazo formativo de PETA. El núcleo de su pedagogía lo ocupa la Dramaturgia Creativa, que bebe de la tradición teatral de la improvisación, combinada con la exploración de diferentes métodos de expresión artística, y que culmina en una producción creativa. El CITAP imparte el Programa de Formación Profesional, Talleres de Sensibilización y el Programa de Cursos de Verano de PETA, que ocupa varias semanas y ofrece cursos sobre los aspectos más destacados de la producción teatral y la dramaturgia creativa para profesores de educación que siempre terminan en una muestra de la producción del taller.

Los cursos se ven enriquecidos por las aportaciones de los

specializations. With the pedagogy guided by the "gold mine" theory, which recognizes the untapped creative potential of every individual that needs to be released, the methodology can be applied across the board – workshops for children or adults, teachers and students, urban dwellers or rural barrios.

Some participants from the initial CITAP workshops aided in the realization of two of PETA's important programs: the **Children's Theater**, which facilitates cultural enrichment and wellbeing at a young age through theatre, and the **Metropolitan Teen Theater League** (MTTL), which seeks to foster among young people in the Metropolitan Manila a greater social consciousness and strong commitment to artistic growth and national identity through theatre.

MTTL became a major strategic asset as it was instrumental in allowing

distintos artistas invitados, tanto locales como extranjeros, que comparten los secretos de sus especialidades. La metodología, cuyo enfoque pedagógico está presidido por la teoría de la «mina de oro», que reconoce el potencial creativo sin explotar de cada persona que necesita ser liberado, puede aplicarse en todos los ámbitos: talleres para niños o adultos, profesores y estudiantes, habitantes de las ciudades o de barrios rurales.

Algunos participantes de los primeros talleres del CITAP ayudaron en la creación de dos importantes programas de PETA: el **Teatro Infantil**, que promueve el enriquecimiento y el bienestar cultural a una edad temprana a través del teatro, y la **Liga Metropolitana de Teatro para Adolescentes** (MTTL, por sus siglas en inglés), que busca fomentar entre los jóvenes del área metropolitana de Manila una mayor conciencia social y un fuerte compromiso con el crecimiento artístico y la identidad nacional a través del teatro.

CITAP outreach workshops to gain access to schools. Developing into a youth-led program, the group soon produced its own series of performances, conducted workshops, and organized festivals and conventions. MMTL became a fertile ground for the development of youth leaders who soon started their own school-based theatre groups or continued to join PETA.

In the same period, Cecile also set up the performing arm of PETA (Kalinangan Ensemble or KE), a weekly television drama anthology (Balintataw), a folk and historical performances arm (Philippine Heritage Productions), a playwriting laboratory and festival (Playwright Development Program and Dulaang Bukang Liwayway), and the development and inauguration of its performance space (Royal Fort Santiago Theater, later renamed Dulaang Raha Sulayman).

La MTTL se convirtió en un activo estratégico importante, ya que fue decisiva para que los talleres de sensibilización del CITAP pudieran acceder a las escuelas. El grupo, convertido en un programa dirigido por jóvenes, pronto comenzó a producir su propia serie de actuaciones, a impartir talleres, y organizar festivales y convenciones. Así, la MTTL se convirtió en caldo de cultivo para el desarrollo de líderes juveniles que no tardarían en poner en marcha sus propios grupos de teatro escolar o acabar uniéndose a PETA.

En esa misma época, Cecile también creó el brazo interpretativo de PETA (Kalinangan Ensemble o KE), una antología semanal de obras dramáticas para la televisión (Balintataw), una rama de representaciones folclóricas e históricas (Philippine Heritage Productions), un laboratorio y un festival de dramaturgia (Playwright Development Program y Dulaang Bukang Liwayway), y el desarrollo e inauguración de su propio

Aside from the flurry of projects dispersed throughout the year, each summer for the next four years sees an explosive activation of all these programs and theater network in a three-month affair with a festival of plays preceding the national convention followed by a series of workshops and showcases.

By its fifth year, with the constant backing from UNESCO and International Theater Institute (ITI), PETA gained enough traction and support to hold the first Third World Theater Festival and International Conference which boosted the presence of PETA and Philippine Theater in the global arena. The festival gathered scholars and practitioners from all over the world to discuss, perform and discover about the conditions of the performing arts in developing nations in a rich intercultural exchange and cross-cultural environment. This also led to

espacio para actuaciones (Royal Fort Santiago Theater, más tarde rebautizado como Dulaang Raha Sulayman).

Aparte de un sinfín de proyectos repartidos a lo largo del año, cada verano, durante los cuatro años siguientes, se produce una explosión de actividad de todos estos programas, así como de la red de teatros, en un periodo de tres meses con un festival de obras que precede a la convención nacional, seguido de una serie de talleres y exhibiciones.

En su quinto año, con el apoyo constante de la UNESCO y del Instituto Internacional del Teatro (ITI, por sus siglas en inglés), PETA consiguió el impulso y el apoyo suficientes para celebrar el primer Festival y Conferencia Internacional de Teatro del Tercer Mundo, que potenció la presencia de PETA y del teatro filipino en la escena internacional. El festival reunió a académicos y profesionales de todo el mundo para debatir, actuar y descubrir la situación y las condiciones de las artes escénicas en los países en

the transformation of CITAP to the **Central Institute of Theatre Arts in Southeast Asia** (CITASA) which expanded PETA's mission to embrace and promote Asian performance traditions and its contemporary development.

Within the first five years, PETA raced to the forefront of cultural work in theater producing plays in the vernacular and nurturing a Filipino dramaturgical tradition. Cecile drew her momentum from the encouragement of her family and peers, the alacritous young artists, the enthusiastic educational institutions, and sympathetic individuals, organizations, and private enterprises that believed in her cause.

However, the mounting discord and discontent surrounding the escalating control of the Marcos administration with a controversial Constitutional Convention and subsequent

desarrollo en un enriquecedor intercambio intercultural y en un entorno transcultural. Eso condujo también a la transformación del CITAP en el Instituto **Central de las Artes Escénicas del Sudeste Asiático** (CITASA, por sus siglas en inglés), que amplió la misión de PETA para abarcar la promoción de las tradiciones escénicas asiáticas y su desarrollo contemporáneo.

En los cinco primeros años, PETA se situó a la vanguardia de la labor cultural, produciendo obras teatrales en lengua vernácula y alimentando una tradición dramatúrgica filipina. Cecile obtuvo su fuerza y su empuje del aliento de su familia y sus compañeros, de la buena disposición de los jóvenes artistas, del entusiasmo de las instituciones educativas, y de la empatía de las personas, organizaciones y empresas privadas que creyeron en su causa.

Sin embargo, el creciente malestar y el descontento en torno al aumento del control

declaration of Martial Law drove Cecille to steer PETA in the foray of Political Theatre. At this time, student networks were conducting protest-theater in the streets and KE was producing politically charged and socially critical productions including *Halimaw* (Monster) and *Ai'dao* (It Hurts) that stirred strong discourse and critique of the dictatorial regime.

Cecile found herself deeply embroiled in the political conflict with her engagement in other activities that oppose dictatorship and her personal involvement with her husband, Heherson Alvarez, a staunch critic and oppositionist. And in 1973, Cecile secretly fled the Philippines to join her husband to escape political persecution.

In that same year, amidst the political turmoil, precarious situation, foiled world tour and terminated funding, PETA became an orphan.

por parte de la Administración de Ferdinand Marcos, con una polémica Convención Constituyente y la posterior declaración de la Ley Marcial, llevaron a Cecille a cambiar el rumbo de PETA e incursionar en el Teatro Político. Por aquella época, las redes estudiantiles hacían teatro de protesta en las calles y KE producía obras con una gran carga política y generosas dosis de crítica social, como Halimaw (Monstruo) y Ai'dao (Duele), que suscitaron un discurso muy crítico con el régimen dictatorial.

Cecile se vio profundamente envuelta en el conflicto político con su participación en otras actividades de oposición a la dictadura y su implicación personal con su marido, Heherson Alvarez, un crítico y opositor acérrimo. Así, en 1973, Cecile huyó de Filipinas en secreto para reunirse con su marido y escapar a la persecución política.

Ese mismo año, en pleno terremoto político, con una situación precaria, una gira mundial frustrada y el grifo de la financiación cerrado, PETA se quedó huérfana.

The Nationalist Theater for Liberation (1973-1986)

"Besides culturally enhancing the parliament of the streets, artists and cultural workers defined their role as a sector to contend with in the shaping of the country's future. We did not wish to be relegated to be mere entertainers during protest actions. We demanded that culture be given as much premium as political and economic change. The struggle for justice, freedom, and democracy should also be waged on the educational and cultural fronts because without the shaping of People's consciousness, change will never prove lasting. It was in this spirit that PETA helped infuse the cultural protest movement with processes for people's theater workshops and urgent theater productions."

PETA Development Plan 1990-2000

El teatro nacionalista para la liberación (1973-1986)

«Además de enriquecer culturalmente el parlamento de las calles, los artistas y trabajadores de la cultura definieron su papel como un sector que había que tener en cuenta en la conformación del futuro del país. No queríamos quedar relegados al papel de meros animadores durante las protestas. Exigimos que a la cultura se le diera tanta importancia como al cambio político y económico. La lucha por la justicia, la libertad y la democracia también debía librarse en los frentes educativo y cultural porque, sin la formación de la conciencia de la gente, el cambio nunca será duradero. Con ese espíritu, PETA contribuyó a introducir en el movimiento de protesta cultural procesos para la celebración de talleres de teatro popular y producciones teatrales urgentes».

Plan de Desarrollo de PETA 1990-2000.

With Cecile leaving abruptly to seek political asylum in New York, PETA was plunged into a period of uncertainty with its experimentations in self-governance of a growing collective of artists from varying backgrounds and experiences while wrestling with the mission ascribed their former leader. As PETA slowly finds its footing in charting its direction, the organization continued its efforts to cultivate greater social awareness and stronger commitment against injustice and repression through theatre amidst an atmosphere of terror and militarization.

Early in this period, Cecile's mentee and PETA member, Gardy Labad, experimented on the contents of previous workshops by modifying the structure and flow of the exercises and expanding its scope by incorporating fundamental principles and activities from different art disciplines. Hence, the **Integrated Theater Arts** (ITA) curriculum was conceived.

Tras la abrupta marcha de Cecile para pedir asilo político en Nueva York, PETA se vio sumida en un periodo de incertidumbre con los experimentos de autogestión de un creciente colectivo de artistas de diversa procedencia y experiencia, al tiempo que lidiaba con la misión que le atribuyera su antigua líder. Mientras PETA iba poco a poco encontrando de nuevo su rumbo, la organización continuó sus esfuerzos por generar una mayor conciencia social y un compromiso más firme en contra de la injusticia y la represión a través del teatro, todo ello mientras estaba inmersa en una atmósfera de terror y militarización.

A comienzos de ese periodo, un discípulo de Cecile y miembro de PETA, Gardy Labad, experimentó con el contenido de talleres anteriores, modificando la estructura y el orden de los ejercicios y ampliando su alcance mediante la incorporación de principios y actividades fundamentales de diversas disciplinas artísticas.

After the pilot ITA workshop, CITASA immediately received several requests from various educational institutions nationwide. The innovative curriculum proved to be effective in releasing the inner creative resources of participants and its adaptable nature and diverse integrated activities allowed its application in various subject areas of school curriculums and communities.

The numerous encounters of CITASA faculty through these workshops with different participants, groups and communities provided the impetus for the enhancement of the pedagogy and gradual shift to a more socially engaged curriculum taking into account their exposure to diverse social, political and economic realities faced by Filipinos within and outside the capital city. Taking after Nicanor Tiongson's *"What is Philippine Drama?"*, PETA incorporated as guiding principle in its curriculum and productions the belief that true Filipino

Así se concibió el plan de estudios de **Artes Escénicas Integradas** (ITA, por sus siglas en inglés).

Tras el taller piloto de ATI, el CITASA recibió de inmediato varias solicitudes de diversas instituciones educativas de todo el país. El innovador plan de estudios resultó ser eficaz a la hora de liberar los recursos creativos interiores de los participantes, y su adaptabilidad y la integración de diversas actividades permitieron su aplicación en varias áreas temáticas de los planes de estudios escolares y de las comunidades.

Los numerosos encuentros del profesorado del CITASA con diferentes participantes, grupos y comunidades a través de estos talleres proporcionaron el impulso necesario para la mejora de la pedagogía y el paulatino cambio a un plan de estudios con un mayor compromiso social que tenía en cuenta las diversas realidades sociales, políticas y económicas a las que se habían de enfrentarse los filipinos tanto dentro como fuera de la capital. En la

theater should reflect the aspirations of the majority of Filipinos *(Repleksyon ng Pangangailangan ng Nakararami)*. With a more socially grounded approach, ITA workshops proved to be an effective tool for empowerment as the flexibility of the syllabus allows its components to be fine-tuned to accommodate the needs of the various groups it serves. CITASA was not only providing workshops for the general public, media organizations and education sector, but also for community organizers, social action workers, and communities of peasants, farmers, and workers. Thus, PETA gained its purpose of a *Theater for People's Conscientization*.

One key development in PETA's creative pedagogy is the introduction of the **O-A-O** (Orientation-Artistic-Organization) Framework. Fresh from conducting a collaborative Trainers Training for cultural workers in Mindanao to promote its

línea de las tesis formuladas por Nicanor Tiongson en su obra «*What is Philippine Drama?*», PETA incorporó como principio rector en su plan de estudios y en sus producciones la creencia de que el verdadero teatro filipino debía reflejar las aspiraciones de la mayoría de los filipinos *(Repleksyon ng Pangangailangan ng Nakararami)*. Con un enfoque de mayor arraigo social, los talleres de ITA demostraron ser una herramienta eficaz de empoderamiento, ya que la flexibilidad del currículo permite ajustar sus componentes a las necesidades de los distintos grupos a los que sirve. El CITASA no solo ofrecía talleres para el público en general, las organizaciones de medios de comunicación y el sector educativo, sino también para las organizaciones comunitarias, los trabajadores sociales y las comunidades de campesinos, agricultores y obreros. De este modo, PETA asumió su propósito como *Teatro para la concienciación del pueblo*.

cultural development, the facilitators reflected on the need to incorporate tools of structural analysis and social investigation in the pedagogy. The framework infused the structure and process of the pedagogy with a balanced reflective practice that resolves to closely weave socio-politically-conscious ideological principles (Orientation) with exceptional artistic presentation (Artistic) manifested from a creative process in a dynamic and collaborative environment (Organization).

Thereafter, CITASA faculty set off to communities in various regions of the country armed with an enhanced creative pedagogy that readily adapts to its context and incorporates contemporary and traditional elements, and an empowering methodology that inspires groups to organize and continue with establishing their own. With renewed funding, the PETA approach found its way to different groups and communities across Asia

Un avance fundamental en la pedagogía creativa de PETA es la introducción del Marco **O-A-O** (Orientación-Artística-Organización). Recién llegados de impartir una formación de formadores colaborativa para trabajadores culturales en Mindanao con el fin de promover su desarrollo cultural, los instructores-facilitadores reflexionaron sobre la necesidad de incorporar herramientas de análisis estructural e investigación social en la pedagogía. El marco incorporaba en la estructura y el proceso de la pedagogía una práctica de reflexión equilibrada que se proponía entrelazar principios ideológicos de conciencia sociopolítica (Orientación) con una presentación artística excepcional (Artística) generada a partir de un proceso creativo en un entorno dinámico y colaborativo (Organización).

Acto seguido, los profesores del CITASA partieron hacia comunidades de diversas regiones del país equipados con una pedagogía

beginning with the Asian Theater Outreach in 1980 and later progressing into the Asian Theater Forum to foster cultural solidarity and provide a fertile venue for intercultural exchange.

With the assassination of Senator Benigno Aquino, Jr., a strong opposition leader against the regime, and the intensifying political turmoil and state violence, PETA decided to join the parliament on the streets and flexed its muscles to accelerate its workshops and mobilize its network of students, schools, artists, cultural activists, and community groups. During this period, cultural workers became a vital component in the people's movement against the oppressive government with PETA entering the arena of *Theater for People's Organizing and Mobilization for Change*. PETA members were not only actors and teachers but soon became artist-teacher-organizers-researchers (ATORs). And for two successive years, PETA

creativa mejorada que se adaptaba fácilmente a su contexto e incorporaba elementos contemporáneos y tradicionales, así como una metodología de empoderamiento que inspiraba a los grupos a organizarse y continuar hasta establecer la suya propia. Con nueva financiación, el enfoque de PETA se abrió camino hasta distintos grupos y comunidades de toda Asia, comenzando con el Asian Theater Outreach en 1980 y continuando más tarde con el Asian Theater Forum, para fomentar la solidaridad cultural y proporcionar un terreno fértil para el intercambio intercultural.

Con el asesinato del senador Benigno Aquino, Jr., un firme líder de la oposición al régimen, y la intensificación de la agitación política y la violencia estatal, PETA decidió unirse al parlamento en las calles y sacar músculo para acelerar sus talleres y movilizar a su red de estudiantes, escuelas, artistas, activistas culturales y grupos comunitarios. Durante ese

together with the Concerned Artists of the Philippines (CAP) organized two National Festival conferences on People's Culture and Theater (MAKIISA I and MAKIISA II), which greatly contributed in unifying and coordinating the movement of numerous groups and communities all over the Philippines to resist the tyranny and demand for justice, freedom and democracy. The National Theater Movement took flight as the EDSA People Power Revolution soon ensues.

At this point, PETA began to internalize its calling as a *People's Theater for Empowerment*. With CITASA faculty submerged in their work with various communities and exposed to the harsh social realities of the time, there was a stronger call to have these themes reflected on the artistic productions from KE. To dispel the rising tension caused by these gaps in practice, PETA decided to convene a consolidation process to address the

periodo, los trabajadores de la cultura se convirtieron en un componente fundamental del movimiento popular contra el gobierno opresor, y PETA entró en la fase del *Teatro para la organización y la movilización popular por el cambio*. Los miembros de PETA no eran solo actores y profesores, sino que pronto se convirtieron en artistas-profesores-organizadores-investigadores (ATOR, por sus siglas en inglés). A lo largo de dos años consecutivos, PETA, junto con los Artistas Preocupados de Filipinas (CAP, por sus siglas en inglés), organizó dos conferencias del Festival Nacional de Cultura y Teatro Populares (MAKIISA I y MAKIISA II), que contribuyeron enormemente a unificar y coordinar el movimiento de numerosos grupos y comunidades de toda Filipinas para resistirse a la tiranía y exigir justicia, libertad y democracia.
El Movimiento de Teatro Nacional alzó el vuelo cuando, poco después, se produjo la Revolución EDSA o Revolución del Poder del Pueblo.

disparities and charter a new direction for the company. Taking into consideration the rich artistic and pedagogical experiences and lessons from the previous decade, PETA asserted its commitment towards a free and sovereign society and full actualization of the human person; a people's culture that reflects the conditions, struggles and aspirations of the society, and a people's theater for empowerment. As a result, the vision to establish an Institute for **People's Theater and Culture** (IPT/C) was conceived, which was capped off by the world tour of the grand musical *Panata sa Kalayaan* (Oath to Freedom).

En ese momento, PETA comenzó a interiorizar su vocación de *Teatro popular para el empoderamiento*. Con el profesorado del CITASA inmerso en su labor con varias comunidades y expuesto a la dura realidad social de la época, había una mayor urgencia por reflejar esos temas en las producciones artísticas de KE. Para acabar con la creciente tensión causada por esas lagunas que surgían en su actividad, PETA decidió convocar un proceso de consolidación para abordar las disparidades y trazar un nuevo rumbo para la compañía. Teniendo en cuenta la rica experiencia artística y pedagógica y las lecciones aprendidas en la década anterior, PETA reafirmó su compromiso con una sociedad libre y soberana y con la plena realización de la persona humana; una cultura popular que reflejase las condiciones, las luchas y las aspiraciones de la sociedad; y un teatro popular para el empoderamiento. Como resultado, se concibió la idea de crear un Instituto para el **Teatro y la Cultura del Pueblo** (IPT/C, por sus siglas en inglés), que culminó con la gira mundial del gran musical *Panata sa Kalayaan* (Juramento por la libertad).

The Theater for People's Empowerment Toward Social Transformation (1987-2007)

The next period in PETA's story is characterized with seismic shifts as tectonic factors both external and internal to the company drove members to realign its paradigm and redraw the map it has set out to accomplish from the initial consolidation. The question of sustainability became a vital and distressing point of contention. But in this period of uncertainty, one thing was definite, social consciousness is fused in PETA's artistic and educational endeavors.

The first few years since the ouster of the Marcoses were marked with rapid yet unmanaged growth. In pursuit of the vision for an Institute for People's Theatre and Culture (IPT/C), PETA launched into a grand scheme of programs which includes a

El teatro para el empoderamiento del pueblo hacia una transformación social (1987-2007)

El siguiente periodo en la historia de PETA se caracteriza por los movimientos sísmicos, dado que factores tectónicos, tanto internos de la compañía como externos a ella, llevaron a sus miembros a reajustar su paradigma y rediseñar la hoja de ruta que se había propuesto desde la consolidación inicial. La cuestión de la sostenibilidad se convirtió en un punto de disensión fundamental y doloroso. Sin embargo, en ese periodo de incertidumbre una cosa estaba clara: la conciencia social era algo consustancial a los esfuerzos artísticos y educativos de PETA.

Los primeros años tras el derrocamiento de los Marcos estuvieron marcados por un crecimiento rápido, pero sin control. En pos de su sueño de un Instituto

culmination of its extensive work in performance with the national and international tour of *Panata sa Kalayaan* and a series of Aesthetic Assessments (1991-1993); an extensive development program of its members (ATOR)s, topped off by a National BITAW Assessment (1988); and an expansion of its sectoral and regional cultural work and partnerships that yielded the formation of two national networks – BUGKOS: National Organization of People's Culture and the Consortium of Institutions for People's Culture (CIPC).

Despite the tremendous support for the robust activities and programs, PETA has yet to determine an effective and efficient means to manage its affairs. After an interim review of its systems and structure, the **Dramatic Arts Center** was set up to synergize all of PETA's programs including performances, education, and advocacies. And from 1990-1993, PETA directed

para el Teatro y la Cultura del Pueblo (IPT/C), PETA se embarcó en un gran abanico de programas que incluía la culminación de su extensa labor en el ámbito de la actuación con la gira nacional e internacional de *Panata sa Kalayaan* y una serie de Evaluaciones Estéticas (1991-1993); un amplio programa de desarrollo de sus miembros (ATOR), coronado por una Evaluación Nacional del Taller Básico de Artes Escénicas Integradas (BITAW, por sus siglas en inglés) (1988); y la expansión de su trabajo y sus colaboraciones culturales tanto sectoriales como regionales, que desembocaron en la creación de dos redes nacionales, a saber, BUGKOS: Organización Nacional de Cultura Popular, y el Consorcio de Instituciones para la Cultura Popular (CIPC, por sus siglas en inglés).

A pesar del enorme respaldo recibido por sus acreditadas actividades y programas, PETA aún debe definir un medio eficaz y eficiente para gestionar sus asuntos. Tras

it artistic and educational endeavors in preserving the attained democratic space and upholding national sovereignty while continuing its efforts to provide training that will foster expressions grounded in local culture and social realities.

With the resolve to institutionalize and ensure the long-term development of the company, the challenge of sustainability continues to loom overhead. And as this next period saw another bout of reevaluation and reorganization, a new set of leaders infused the company with vigorous energy and innovative ideas that will navigate PETA into the next millennium.

un examen provisional de sus sistemas y su estructura, se creó el **Centro de Arte Dramático** para aprovechar las sinergias de todos los programas de PETA, incluyendo las actuaciones, la educación y la sensibilización. De 1990 a 1993, PETA consagró sus esfuerzos artísticos y educativos a la preservación del espacio democrático conquistado y a la defensa de la soberanía nacional, al tiempo que continuaba esforzándose por ofrecer una formación que fomentara las expresiones basadas en la cultura y la realidad social locales.

Con el propósito de institucionalizar y asegurar el desarrollo a largo plazo de la compañía, el reto de la sostenibilidad continuaba acechando en el horizonte. Y, dado que en este siguiente periodo asistimos a otro episodio de reevaluación y reorganización, un nuevo grupo de líderes infundió a la compañía nuevos bríos e ideas innovadoras que guiarían a PETA hacia el próximo milenio.

Consequently, the impracticability of pursuing the IPT/C led to its reconception as the PETA Theater Center, a physical homebase and creative hub for all its activities. A matrix structure replaced the Dramatic Arts Center with Performance and Education recognized as core programs while independent advocacy-driven units were classified as special programs. In this structure, the Kalinangan Ensemble (KE) was designated to supervise all artistic productions arising from the various programs, while the School of People's Theater (SPT), which replaced CITASA, would handle all training and education projects. With the infusion of funding, three special advocacy driven collectives were turned into full-fledged special programs Children's Theater Program (CTP), Women's Theater Program (WTP) and the PETA Mekong Partnership Program. The Metropolitan Teen Theater League (MMTL) remained as a strong autonomous

En consecuencia, la imposibilidad de continuar con el IPT/C condujo a su reorientación como Centro Teatral de PETA, una base física y centro creativo para todas sus actividades. Por otra parte, una estructura matricial sustituyó al Centro de Arte Dramático, reconociéndose la Actuación y la Educación como programas principales, mientras que las unidades de sensibilización independientes se clasificaron como programas especiales. En esta estructura, se encomendó al Kalinangan Ensemble (KE) la supervisión de todas las producciones artísticas surgidas de los distintos programas, mientras que la Escuela de Teatro Popular (SPT, por sus siglas en inglés), que sustituyó al CITASA, pasó a encargarse de todos los proyectos de formación y educación. Con la inyección de fondos, tres colectivos de sensibilización especiales se convirtieron en programas especiales de pleno derecho: el Programa de Teatro

program though occasionally absorbed under KE as it vacillates depending on the availability of funding.

After almost three decades of stimulating and cultivating the development of theatre in communities nationwide that spurred a National Theatre Movement, PETA shifts its gears to address the ramifications of a progressively globalized world that pressed for homogenized cultures in an increasingly fragmented society that has often overlooked the development of society and individuals and has left people in the periphery. Human rights advocacy was adopted as a framework to guide its artistic, education and development work. KE's performances moved from grand narratives to stories with a more social agenda. PETA's Creative Pedagogy and Integrated Theater Arts were applied in innovative methodologies of cultural capacity building for marginalized target

Infantil (CTP, por sus siglas en inglés), el Programa de Teatro Femenino (WTP, por sus siglas en inglés) y el Programa de Colaboración del Mekong de PETA. Por su parte, la Liga Metropolitana de Teatro para Adolescentes (MTTL) se mantuvo como un programa autónomo sólido, aunque ocasionalmente ha sido absorbido por el KE, ya que varía en función de la disponibilidad de fondos.

Tras casi tres décadas de estimular y cultivar el desarrollo del teatro en comunidades de todo el país, lo que dio lugar a un Movimiento de Teatro Nacional, PETA cambió de marcha para abordar las ramificaciones de un mundo cada vez más globalizado que presiona para homogeneizar las culturas en una sociedad cada vez más fragmentada que, a menudo, ha pasado por alto el desarrollo de la sociedad y del individuo y ha dejado a las personas a un lado. La defensa de los derechos humanos se

sectors to utilize theatre for advocacy, mobilization, education, and psychosocial welfare towards people's empowerment.

In restructuring the organization, CITASA was transformed into the **School of People's Theater** (SPT) unit, which became the training arm of PETA in charge of coordinating and systematizing all training and education projects regardless of whichever program it emanates from. SPT designs and implements the necessary education and training to equip its artist-teachers in their work in all other programs. Aside from supervising and supporting the education projects in the special programs, the unit also manages the regular summer workshops and other training requests from various partner organizations and institution. More importantly, SPT continued the development work and outreach projects of PETA that do not fall under the spheres of the

adoptó como marco para guiar la labor artística, educativa y de desarrollo. Las representaciones de KE pasaron de los grandes relatos a las historias con una agenda más social. La Pedagogía Creativa y las Artes Escénicas Integradas de PETA se aplicaron por medio de innovadoras metodologías de capacitación cultural para que los sectores marginados utilizaran el teatro para la defensa, la movilización, la educación y el bienestar psicosocial con vistas al empoderamiento de las personas.

En esta reestructuración de la organización, el CITASA se transformó en una unidad, la **Escuela de Teatro Popular** (SPT), que pasó a ser el brazo formativo de PETA, encargado de coordinar y sistematizar todos los proyectos de formación y educación, independientemente del programa del que emanen. La SPT diseña e imparte la educación y la formación

special programs such as the revitalization and contemporization of regional cultures, partnerships with community theatres and indigenous groups, and psychosocial debriefing for the survivors of the Mt. Pinatubo eruption. The unit was also responsible in convening the series of conferences that evaluates and consolidates PETA's experiences and learnings to sharpen its creative pedagogy.



necesarias para preparar a sus artistas-profesores para su trabajo en todos los demás programas. Además de supervisar y respaldar los proyectos educativos de los programas especiales, la unidad también gestiona los talleres y cursos de verano regulares y otras solicitudes de formación de diversas organizaciones e instituciones asociadas. Y, lo que es más importante, la SPT ha continuado el trabajo de desarrollo y los proyectos de sensibilización de PETA que no se enmarcan en la esfera de los programas especiales, tales como la revitalización y actualización de las culturas regionales, las colaboraciones con teatros comunitarios y grupos indígenas, y la información psicosocial para los supervivientes de la erupción del Monte Pinatubo. La unidad también se ha encargado de convocar el ciclo de conferencias que evalúa y consolida las experiencias y aprendizajes de PETA para perfeccionar su pedagogía creativa.

During the formative years of PETA, the Children's Theater began with using creative drama and performance to provide a rich cultural experience that will promote creative self-expression and wellbeing. Soon, thereafter, its curricular development expanded to provide alternative education in promoting children's rights, participation, resiliency, and empowerment. In becoming a full-blown program, PETA through the **Children's Theater Program** (CTP) formed numerous partnerships with cultural and civil society groups in delivering capacity building workshops for children and their adult staff or caregivers. More importantly, the program allowed the company to pursue critical social issues including child sexploitation, prostitution and trafficking, poverty and child labor, child abuse, and disenfranchised children (street children and children in conflict with the law). In this regard, PETA has produced numerous

Durante los años de formación de PETA, el Teatro Infantil comenzó a utilizar el arte dramático y la interpretación creativa para proporcionar una rica experiencia cultural que promoviera la autoexpresión creativa y el bienestar. Poco después, su currículo se amplió para ofrecer una educación alternativa y promover los derechos, la participación, la resiliencia y el empoderamiento de los niños. Tras convertirlo en un programa completo, PETA, a través del Programa de Teatro Infantil (CTP), forjó numerosas alianzas con grupos culturales y de la sociedad civil para impartir talleres de capacitación para niños y para su personal adulto o sus cuidadores. Y, lo que es más importante, el programa permitió a la compañía ocuparse de temas sociales críticos como la explotación sexual, la prostitución y el tráfico de menores, la pobreza y el trabajo infantil, el maltrato infantil, y los menores privados de derechos (niños de la calle

performances and touring productions and organized countless workshops, art camps and festivals in furthering the advocacy. Consolidating years of experience in the field, the CTP published a five-volume *Children's Theater Teacher's Manual* and *A Teacher's Manual on Specialized Workshops for Children*.

Engaging with progressive women's groups and producing commissioned work as part of the PETA's development agenda ushered in greater feminist and gender consciousness into the company which prompted the creation of a Women's Theater Collective that later became a full-fledged program. The **Women's Theater Program** (WTP) anchored on the human rights framework to advocate against gender-based inequality, discrimination, and violence, and promote women's rights and empowerment. The program successfully pursued its agenda through

y menores en conflicto con la justicia). A este respecto, PETA ha realizado numerosas actuaciones y producciones itinerantes y ha organizado infinidad de talleres, campamentos artísticos y festivales para promover la defensa de sus derechos. Consolidando años de experiencia sobre el terreno, el CTP publicó dos manuales: *Children's Theater Teacher's Manual*, en cinco volúmenes, y *A Teacher's Manual on Specialized Workshops for Children*.

La interacción con grupos de mujeres progresistas y la producción de obras por encargo como parte del programa de desarrollo de PETA introdujeron una mayor conciencia feminista y de género en la compañía, lo que impulsó la creación de un Colectivo Teatral de Mujeres que posteriormente se convirtió en un programa de pleno derecho. El **Programa de Teatro para Mujeres** (WTP, por sus siglas en inglés) se basó en el marco de los derechos

strategic partnerships in producing performances and developing training programs using PETA's Creative Pedagogy for gender-based education that helped organize and establish numerous women-focused groups and help centers in various regions of the Philippines.

Most notable in WTP's projects is the national advocacy campaign for the prevention of violence against women (VAW) in partnership with the Women's Crisis Center. Directed towards women in rural and urban communities, the campaign employed an integrated cultural program which included: 1) an *informance* (information performance) titled, *Tumawag kay Libby Manaoag* (Call/Seek Help from Libby Manaoag), to raise awareness on various forms of physical, economic, psychological abuse; 2) workshops to stimulate and process community discussion on the issue;

humanos para combatir la desigualdad, la discriminación y la violencia de género, y promover los derechos y el empoderamiento de las mujeres. El programa llevó a cabo con éxito su cometido por medio de alianzas estratégicas en la producción de espectáculos y el desarrollo de programas de formación utilizando la Pedagogía Creativa de PETA para una educación en cuestiones de género que ayudó a organizar y crear numerosos grupos y centros de ayuda para mujeres en diversas regiones de Filipinas.

Entre los proyectos del WTP destaca la campaña nacional de sensibilización para la prevención de la violencia contra las mujeres (VAW, por sus siglas en inglés), en colaboración con el Centro de Crisis para Mujeres. La campaña, dirigida a mujeres de comunidades rurales y urbanas, empleó un programa cultural integrado que incluía: 1) una *informance* (actuación informativa) titulada *Tumawag kay Libby*

and 3) networking to build capacities and motivate community action in establishing mechanisms to monitor such cases in the community.

Another important milestone of the WTP is organizing the Asia Pacific Women's Theater and Conference in 2003. Since the First Third World Festival in 1971, this is the second international conference hosted by PETA, which featured the theme "Women Re-imagining, Re-imagining the World" and opened a rich multicultural space to celebrate women's expression in various artforms and cross-cultural exchange to discuss gender-based issues.



Manaoag (Llama/solicita ayuda a Libby Manaoag), para concienciar sobre las diversas formas de maltrato físico, económico y psicológico; 2) talleres para estimular y procesar el debate comunitario sobre el tema; y 3) la creación de redes para el desarrollo de capacidades y la promoción de la acción comunitaria para establecer mecanismos de seguimiento de este tipo de casos en la comunidad.

Otro hito importante del WTP es la organización de la Conferencia y Teatro de Mujeres de Asia-Pacífico en 2003. Desde el Primer Festival del Tercer Mundo, celebrado en 1971, esta es la segunda conferencia internacional organizada por PETA, que tuvo como tema las «Mujeres repensando, repensando el mundo» e inauguró un rico espacio multicultural para celebrar la expresión de las mujeres en las diversas formas de arte y el intercambio intercultural para debatir cuestiones de género.

The success of the international conference inspired PETA to continue its partnerships with its neighboring countries. And in 2004, PETA set up its satellite office in Thailand to implement the Mekong Partnership Program. The program engaged and mobilized creative communities in the Greater Mekong Sub-region (Thailand, Laos, Cambodia, Vietnam and Yunnan, China) in using theater and the performing arts to educate, stir discussions on important social issues and inspire social change. Running for eight years, the program pursued issues on gender, sexual health and HIV/AIDS (2004-2008) and children's rights and migration related child poverty (2009-2012).

The program presented two core components: The Mekong Performing Arts Laboratory, a three-week intensive training program which culminates in the development and presentation of new artistic

El éxito de la conferencia internacional inspiró a PETA para seguir colaborando con sus países vecinos y, en 2004, abrió una oficina satélite en Tailandia para poner en marcha el **Programa de Colaboración del Mekong.** El programa involucró y movilizó a las comunidades creativas de la subregión del Gran Mekong (Tailandia, Laos, Camboya, Vietnam y Yunnan, China) utilizando el teatro y las artes escénicas para educar, suscitar debates sobre temas sociales importantes e inspirar un cambio social. Durante ocho años, el programa se ocupó de cuestiones de género, salud sexual y VIH/SIDA (2004-2008), así como de los derechos de los niños y la pobreza infantil asociada a la migración (2009-2012).

El programa presentó dos componentes principales: el Laboratorio de Artes Escénicas del Mekong, un programa de formación intensiva de tres semanas que culmina con el desarrollo y la presentación de nuevas obras artísticas; y la Beca Arte como Defensa, un programa anual de becas

works, and the Arts for Advocacy Fellowship, an annual grant program for individuals and cultural groups conducting advocacy and outreach activities in their communities. In 2009, the Mekong Partnership Program was climaxed by the Arts and Media Festival held in Cambodia which featured the artistic outputs from various groups and individuals who participated in the program through the years.

The Metropolitan Teen Theater League (MTTL) remained instrumental in engaging with the youth in a school setting. With its advocacy of fostering youth participation and empowerment, the program focused its efforts on three areas: developing its core group of young leaders from various school and community-based theater groups, cultivating its relationship with teachers and advisers of dramatic clubs, and nurturing its youth network of theater

para personas y grupos culturales que lleven a cabo actividades de defensa de los derechos y sensibilización en sus comunidades. En 2009, el Programa de Colaboración del Mekong se cerró con el Festival de Artes y Medios, celebrado en Camboya, en el que se presentó la producción artística de varios grupos y personas que participaron en el programa a lo largo de los años.

La Liga Metropolitana de Teatro para Adolescentes (MTTL) siguió siendo fundamental para la participación de los jóvenes en el ámbito escolar. Con su promoción de la participación y el empoderamiento de los jóvenes, el programa centró sus esfuerzos en tres áreas: el desarrollo de su principal grupo de jóvenes líderes de varios grupos de teatro tanto escolares como comunitarios, el cultivo de su relación con los profesores y consejeros de los clubes de teatro, y la ampliación y consolidación de su red juvenil de grupos de teatro. Al desarrollar un

groups. Developing a cultural education program for students and teachers within its network, MTTL embraced the human rights framework for cultural work in the school setting and pursued its theater-in-education (TIE) work to further the youth's rights and welfare.

A key event in MTTL's adventure is the invitation to participate in the founding congress of the International Drama/Theater and Education Association (IDEA) in Portugal (1992). PETA's active participation and exceptional *living report* presentation, which showed its application of TIE among marginalized Filipino children, propelled the company's unique TIE practice to the international community. The overwhelming reception affirmed and bolstered PETA use of theatre education in both formal and non-formal education setting. Thereafter, MTTL has been invited to succeeding conferences and events

programa de educación cultural para estudiantes y profesores dentro de su red, la MTTL adoptó el marco de los derechos humanos para la labor cultural en el entorno escolar y prosiguió su trabajo con el Teatro en la Educación (TIE) para promover los derechos y el bienestar de los jóvenes.

Un acontecimiento clave en la aventura de la MTTL fue la invitación a participar en el congreso fundacional de la Asociación Internacional de Drama/Teatro y Educación (IDEA, por sus siglas en inglés) celebrado en Portugal (1992). La activa participación de PETA y la excepcional presentación *Living report*, que mostró su aplicación del TIE entre los niños filipinos marginados, introdujo la singular práctica del TIE de la compañía a la comunidad internacional. La abrumadora acogida reafirmó y reforzó el uso por parte de PETA de la educación teatral en el ámbito de la educación tanto formal como informal.

to deliver performances, conduct workshops and promote PETA's creative pedagogy and praxis.

In 2002, the Department of Education in the Philippines initiated a curricula reform on Basic Education in response to globalization with the aim of raising the quality of Filipino learners and empowering them for "lifelong learning." As teachers are essential in maintaining the use TIE in schools, MTTL conducted conferences and sessions with teachers, drama club adviser and representatives from the Department of Education to develop an effective TIE program that will help schools in fulfilling the mandate. The resulting program identified two components: first is providing a theater curriculum for drama clubs in secondary education and second is introducing educators to a multidisciplinary method of using PETA Creative Pedagogy and Integrated

Desde entonces, la MTTL ha sido invitada a sucesivas conferencias y eventos para ofrecer representaciones, impartir talleres y promover la pedagogía creativa y la práctica de PETA.

En 2002, el Departamento de Educación de Filipinas puso en marcha una reforma de los planes de estudios de la Educación Básica en respuesta a la globalización con el fin de aumentar la calidad de los estudiantes filipinos y capacitarlos para el «aprendizaje permanente». Dado que los profesores son esenciales para mantener el uso del TIE en las escuelas, la MTTL celebró conferencias y sesiones con los profesores, los consejeros de los clubes de teatro y los representantes del Departamento de Educación para desarrollar un programa eficaz de TIE que ayudase a las escuelas a cumplir el mandato. El programa resultante identificó dos componentes: en primer lugar, proporcionar un plan de estudios de teatro para los clubes de teatro en la enseñanza secundaria; y,

Theater Arts in the instructing non-arts-based subjects in the classroom.

With the apparent limited teacher training in successfully implementing the curriculum for drama clubs, MTTL launched a series of capacity-building trainings for drama club advisers and theatre teachers. MTTL also offered Repertory Theater Guidance to monitor the development of school and community-based theatre groups. With the support from the Department of Education, the program also initiated a series of teacher's conferences, seminars, and workshops to equip educators in developing lesson plans and activities using theatre methodologies. Through its TIE work, the MTTL advocated for the role of arts and culture in fostering transformative education in the country.

en segundo lugar, introducir a los educadores a un método multidisciplinar para utilizar la Pedagogía Creativa y las Artes Teatrales Integradas de PETA en la enseñanza de materias no artísticas en las aulas.

Ante la evidente falta de formación del profesorado para aplicar con éxito el plan de estudios de los clubes de teatro, la MTTL puso en marcha una serie de cursos de capacitación para consejeros de clubes de teatro y profesores de teatro. La MTTL también ofreció una Guía de Teatro de Repertorio para supervisar el desarrollo de los grupos de teatro escolares y comunitarios. Con el apoyo del Departamento de Educación, el programa también inició un ciclo de conferencias, seminarios y talleres para profesores con el fin de preparar a los educadores para desarrollar planes y actividades de estudio utilizando metodologías teatrales. Mediante su trabajo con el TIE, la MTTL defendió el papel de las artes y la cultura en el fomento de una educación transformadora para el país.

PETA and Beyond (2008 – present)

With the completion of the PETA Theater Center in 2005, the company has finally found a permanent base to conduct its operations. Despite the initial struggle with sustainability, PETA eventually developed a more efficient and effective way in managing its affairs and conducting its cultural and developmental work. As such, the company was able to identify three main institutional thrust:

Theater for Artistic Development (TAD) - developing programs that will contribute to artistic excellence, authenticity, and relevance in performance; creating bodies of work which are contemporary and innovative while at the same time deeply rooted/grounded in local and national culture and realities; and working for increased and sustained support for artists.
Theater-in-Education (TIE) - developing programs toward a rich, innovative, creative, and liberating pedagogical practice in education; strengthening

PETA y más allá (2008 - hoy)

Con la finalización del Centro Teatral de PETA en 2005, la compañía ha encontrado por fin una base permanente para llevar a cabo sus operaciones. Pese a los problemas iniciales con la sostenibilidad, PETA finalmente logró desarrollar una forma más eficaz y eficiente de gestionar sus asuntos y llevar a cabo su labor cultural y de desarrollo. Así, la compañía pudo identificar tres ejes institucionales principales:

Teatro para el Desarrollo Artístico (TAD, por sus siglas en inglés): desarrollar programas que contribuyan a la excelencia artística, la autenticidad y la relevancia de las actuaciones; crear obras que sean contemporáneas e innovadoras y, al mismo tiempo, firmemente arraigadas en la cultura y la realidad local y nacional; y trabajar para aumentar y mantener el apoyo a los artistas.

Teatro en la Educación (TIE): desarrollar programas que conduzcan a una práctica

the role of theater in the formal education system through the creation of performances and training courses that complement the school curriculum toward the critical learning of the child.
Theater for Development (TFD) - developing programs that will contribute to sustainable human development, through the creation of performances which address various social and advocacy issues as well as capacity-building activities for various sectors of the local, national, and global society using the PETA creative pedagogy.

On the education front, SPT continues its work in administering the training and education projects of the company as well as engaging with partner communities in conducting outreach and cultural work. It remains in managing and developing workshop offerings in the summer program and other training requests.

With the closure of the MTTL program, SPT sustained its TIE work by partnering with the Special Program

pedagógica rica, innovadora, creativa y liberadora en la educación; fortalecer el papel del teatro en el sistema de educación formal mediante la creación de espectáculos y cursos de formación que complementen el currículo escolar y fomenten el aprendizaje crítico del niño.

Teatro para el Desarrollo (TFD, por sus siglas en inglés): desarrollar programas que contribuyan a un desarrollo humano sostenible mediante la creación de espectáculos que aborden los diversos problemas sociales y de sensibilización, así como actividades de capacitación para diversos sectores de la sociedad local, nacional y mundial, utilizando la pedagogía creativa de PETA.

En el ámbito educativo, la SPT continúa su labor de administración de los proyectos de formación y educación de la compañía, así como de colaboración con las comunidades asociadas en la realización de trabajos de sensibilización y divulgación cultural. Asimismo, sigue gestionando y desarrollando la oferta de talleres del programa de cursos de verano y otras

for the Arts (SPA) initiated Department of Education in various educational institution throughout the country. The unit provided training and capacity building for educators in using PETA's Creative Pedagogy in the classroom and in the theatre groups. Workshops for students and Repertory Theatre Guidance (RTG) were also provided for these partner institutions.

The SPA partnerships also created a new youth network for PETA through the existing **Young Artists' Play-lab** (YAP). The YAP provides a wider avenue for SPA theater students in discovering and honing their talent and passion for the performing arts. Through showcases and festivals of artistic output, the youth are able find creative means of expressing their sentiments and ideas on relevant issues and concerns.

And despite the lockdown and restrictions brought about by the COVID19 pandemic, SPT and its

solicitudes de formación.

Con el cierre del programa de la MTTL, la SPT continuó su trabajo de TIE aliándose con el Programa Especial para las Artes (SPA, por sus siglas en inglés) iniciado por el Departamento de Educación en varias instituciones educativas de todo el país. La unidad proporcionó formación y capacitación a los educadores en el uso de la Pedagogía Creativa de PETA en las aulas y en los grupos de teatro. También se impartieron talleres para estudiantes y se ofreció una Guía de Teatro de Repertorio (RTG, por sus siglas en inglés) a las instituciones asociadas.

Las colaboraciones del SPA también generaron una nueva red de jóvenes para PETA a través del **Laboratorio de Teatro para Jóvenes Artistas** (YAP, por sus siglas en inglés) existente. El YAP proporciona un campo más amplio para que los estudiantes de teatro del SPA descubran y perfeccionen su talento y su pasión por las artes escénicas. A través de muestras y

enthusiastic participants in YAP pushed on with their creative explorations and produced numerous performances online. SPT also effectively managed the migration and transformation of its workshops and educational offerings in the digital platform during the pandemic.

Since 2010, PETA's children's theater found its new directions through the **ARTS (Advocate Right to Safety) Zone Project,** which advocates for the use positive discipline with children instead of corporal or other forms of punishment that would hurt a child physically, emotionally, and psychologically. Through partnerships with various children's network, schools, NGOs, and local government units (LGUs), the nationwide campaign applied PETA's integrated cultural program of performance, workshops, and networking to educate families, education personnel, and local

festivales de producción artística, los jóvenes pueden encontrar formas creativas de expresar sus sentimientos e ideas sobre temas y preocupaciones que sean relevantes para ellos.

Y, pese al confinamiento y las restricciones provocadas por la pandemia de COVID-19, la SPT y los entusiastas participantes del YAP continuaron con su exploración creativa y organizaron numerosas representaciones online. La SPT también gestionó de forma eficaz la migración y transformación de sus talleres y ofertas educativas a la plataforma digital durante la pandemia.

Desde 2010, el teatro infantil de PETA ha encontrado un nuevo rumbo a través del Proyecto **Zona ARTS (Advocate Right to Safety [Defender el Derecho a la Seguridad])** que aboga por el uso de la disciplina positiva con los niños, en lugar del castigo corporal u otras formas de castigo que dañarían a un niño física, emocional y psicológicamente. Por

authorities on the right of children to be protected from such punishments and its negative effects while offering positive discipline as an alternative. The campaign also aimed to promote understanding and gather support for the proposed Positive Discipline Bill filed in Congress and the Child Protection Policies issued by the Department of Education.

From its humble and transient beginnings as a volunteer initiative within the CTP back in 2009 for the psychosocial processing of children and communities affected by natural calamities, PETA's **Lingap Sining** (LS) became a full-fledged program when it implemented a humanitarian assistance response for the survivors and communities affected by the Typhoon Yolanda (Haiyan) in 2013. Based in Palo, and Dulag, Leyte, the program administered a four-year creative campaign (2014-2018) on developing

medio de colaboraciones con diversas redes, escuelas, ONG y unidades de gobierno local (LGU, por sus siglas en inglés) dedicadas a los niños, esta campaña a escala nacional aplica el programa cultural integrado de PETA, compuesto por actuaciones, talleres y establecimientos de redes de contactos para educar a las familias, al personal docente y a las autoridades locales sobre el derecho de los niños a ser protegidos de tales castigos, así como de sus efectos negativos, proponiendo la disciplina positiva como alternativa. La campaña también pretende promover la comprensión y recabar apoyos para el proyecto de ley sobre Disciplina Positiva presentado en el Congreso y las Políticas de Protección de la Infancia publicadas por el Departamento de Educación.

Desde sus humildes y fugaces comienzos como iniciativa de voluntariado dentro del CTP, allá por 2009, para el tratamiento psicosocial de niños y comunidades afectados por catástrofes

community-managed disaster risk reduction and resilience education towards a culture of safety. Employing PETA's Creative Pedagogy and integrated cultural program of performance, capacity-building and theatre therapy workshops, and partnerships, the program was able to not only achieve its objectives in providing psychosocial processing and support for the survivors, but it was also successful in stimulating local action initiatives from schools and local government units in building safe and resilient communities.

Since 2018, the PETA Lingap Sining Program expanded its sphere of cultural and development work to various social issues including: youth and citizen participation and leaderships, mental health and wellbeing, suicide prevention, anti-bullying, and human rights. Most notable is its campaign, *Rehearsing Democracy and Resiliency: Human Rights Education*

naturales, el proyecto **Lingap Sining** (LS) de PETA pasó a convertirse en un programa de pleno derecho cuando puso en marcha un mecanismo de respuesta y asistencia humanitaria para los supervivientes y las comunidades afectadas por el tifón Yolanda (Haiyan) en 2013. El programa, con sede en Palo y Dulag, Leyte, se encargó de administrar una campaña creativa de cuatro años (2014-2018) para el desarrollo de una educación sobre la reducción del riesgo de desastres gestionada por la comunidad, y para la resiliencia en pos de una cultura de la seguridad. Utilizando la Pedagogía Creativa de PETA y su programa cultural integrado de actuaciones, talleres de capacitación y terapia teatral, y colaboraciones, la campaña no solo logró cumplir su objetivo de proporcionar tratamiento psicosocial y apoyo a los supervivientes, sino que además tuvo éxito a la hora de estimular iniciativas de actuación local por parte de las escuelas y las unidades de gobierno local con el fin de crear comunidades seguras y resilientes.

and Advocacy using the Arts, which addressed the need for community psychosocial support for families affected by Extra Judicial Killings (EJK) brought about by the Duterte Administration's War on Drugs (WOD).

At present, the program is carrying out two major creative campaigns that have braved through the pandemic and effectively transformed its advocacies engagements via digital platform. First is the *Health and Human Rights: Community Health Education using the Arts;* and second, *ImagiNATION: Activating Youth Engagment towards Voters Education and Civic Participatio*n. Both creative advocacy endeavors successfully leveraged digital technology and social media platforms in generating multiple engagements with various participants and stakeholders through diverse artistic and educational formats each of which was capped off by a national arts festival online.

Desde 2018, el Programa Lingap Sining de PETA ha ampliado su esfera de trabajo cultural y de desarrollo a diversos aspectos sociales, entre ellos los siguientes: participación y liderazgos juveniles y ciudadanos, salud mental y bienestar, prevención de suicidios, lucha contra el acoso escolar y derechos humanos. Lo más notable ha sido su campaña *Ensayando la democracia y la resiliencia: educación y defensa de los derechos humanos a través de las artes*, que abordó la necesidad del apoyo psicosocial de la comunidad a las familias afectadas por Ejecuciones Extrajudiciales (EJK, por sus siglas en inglés) provocadas por la guerra contra las drogas de la Administración de Duterte.

En la actualidad, el programa está llevando a cabo dos grandes campañas creativas que han sobrevivido a la pandemia y han transformado de forma eficaz sus compromisos de defensa de los derechos a través de la plataforma digital. La primera es *Salud y Derechos*

A myriad of stories has been told and literatures published about PETA's cultural work spanning more than five decades of its existence and its exceptional artistic and educational endeavors that engender social transformation. And yet, little is known of the travails and sacrifices that it took in the evolution of its praxis. But to fully comprehend PETA's methodologies is to fathom the long and arduous journey from which it originates.

PETA's Creative Pedagogy and artistic praxis emerged from the blood, sweat and tears of its many members who endured as much as celebrated a sundry of shifts and turns that a young cultural organization must undergo to find itself alongside the struggles of a budding republic. With their ardent passion and sincere commitment to fostering a free, humane and empowered Philippine society through theater, these members infused

Humanos: educación sanitaria de la comunidad a través de las artes; y la segunda, *ImagiNACIÓN: activación del compromiso de los jóvenes con la educación de los votantes y la participación cívica*. Ambas iniciativas de sensibilización creativa han aprovechado con éxito la tecnología digital y las plataformas de redes sociales para generar múltiples interacciones con varios participantes y partes implicadas a través de diversos formatos artísticos y educativos, cada uno de los cuales concluyó con un festival nacional de arte online.

Se han contado infinidad de historias y se ha publicado abundante literatura sobre la labor cultural de PETA a lo largo de sus más de cinco décadas de existencia, así como sobre sus extraordinarios esfuerzos artísticos y educativos capaces de provocar una transformación social. Sin embargo, poco se sabe de los esfuerzos y sacrificios que requirió para desarrollar su trabajo:

vitality into the company from their profound and transformative experiences in the field which can only come from a genuine openness to embrace the surrounding socio-political realities and willingness to be changed by the experience. Thus, the lifeforce of PETA's praxis emanates from the realities of the society for which the company serves in breathing life to numerous artistic and educational efforts. PETA's praxis does not merely draw from these realities, it lives in/ with it. And as the society progresses and its needs change, so does the company.

In this present period, with the persistence neocolonial influence, the rise of populist leaders, the constant threat of war, natural calamities, manmade disasters, and viral pandemic, PETA remains steadfast in its commitment to a People's Theatre that will educate and empower individuals to become agents of positive transformation in their communities.

comprender íntegramente las metodologías de PETA es vislumbrar el largo y arduo viaje desde su origen.

La Pedagogía Creativa y la práctica artística de PETA surgieron de la sangre, el sudor y las lágrimas de sus numerosos miembros que soportaron, tanto como celebraron, los múltiples giros y cambios que una joven organización cultural debe experimentar para encontrarse a sí misma junto a las batallas de una república en ciernes. Con su ardiente pasión y su sincero compromiso con el fomento de una sociedad filipina libre, humana y empoderada a través del teatro, esos miembros infundieron vitalidad a la compañía a partir de sus profundas y transformadoras experiencias sobre el terreno, las cuales solo pueden provenir de una genuina apertura y honestidad para aceptar las realidades sociopolíticas circundantes y de la voluntad de cambiar a través de la experiencia. Así, la fuerza vital de la actividad de PETA emana de las realidades

de la sociedad a la que la compañía sirve, dando vida a numerosos esfuerzos artísticos y educativos. La actividad de PETA no solo se alimenta de esas realidades, sino que vive en/con ellas. Y, a medida que la sociedad progresa y sus necesidades cambian, así lo hace también la compañía.

En la época actual, con la persistencia de la influencia neocolonial, el ascenso de los líderes populistas, la amenaza constante de la guerra, las catástrofes naturales, los desastres provocados por el hombre y las pandemias virales, PETA se mantiene firme en su compromiso con un Teatro Popular que eduque y empodere a las personas para que se conviertan en agentes de transformación positiva en sus comunidades.

«Imbuidas de un fuerte sentido de misión, las valientes almas de PETA han participado en la vida de la nación. Construyendo y reconstruyendo vidas a través del teatro, han tendido lazos como una familia a través de los años oscuros de la ley marcial, siendo uno con el pueblo en la lucha por la justicia, la libertad y la democracia, uniendo sus manos en mitad de la euforia y los sueños rotos de la Revolución del Poder del Pueblo o EDSA, enfrentándose a los problemas de la época y tejiendo un nuevo laberinto de sueños, mientras negociaban un mayor espacio democrático y navegaban hacia un mejor y preferible futuro alternativo para Filipinas en un mundo sumamente complejo y globalizado. Por encima de todo eso pervive el poder de los sueños, una visión del teatro al servicio de los filipinos, inspirada en los ideales "de nación, entendimiento global, respeto a la diversidad cultural, derechos humanos, equidad y justicia social, democratización y mayor participación de los pueblos en el teatro, la cultura y el desarrollo social"».

Prefacio, The Story of PETA.

"Imbued with a strong sense of mission, the brave souls of PETA have participated in the life of the nation. Building and rebuilding lives through theater, they have bonded together just like family through the dark years of martial law, being one with the people in the struggle for justice, freedom and democracy, joining hands amidst the euphoria and the failed dreams of the EDSA People Power Revolt, confronting issues of the times, and creating a new labyrinth of dreams, while negotiating for greater democratic space, and navigating toward a better and preferable alternative Philippine future in a highly complex and globalized world. Through it all the power of dreams remains, a vision of theater in the service of Filipinos, inspired by the ideals 'of nationhood, global understanding, respect of cultural diversity, human rights, equity and social justice, democratization and greater participation of peoples in theater, culture and social development.'"

Preface, The Story of PETA.

Reference:

The Continuing Narrative on Philippine Theater: The Story of PETA. Samson, Fajardo, Garrucho, Labad, Santos-Cabangon. PETA. 2008

Additional information was provided by **Maria Gloriosa Cabagnon**, PETA Executive Director, **Wilson Billones**, School of People's Theater Director, and **Abigail Gunlao-Billones**, Lingap Sining Program Director.

Reference:

Samson, Fajardo, Garrucho, Labad, Santos-Cabangon. The Continuing Narrative on Philippine Theater: The Story of PETA. PETA. 2008

Han proporcionado información adicional **Maria Gloriosa Cabagnon**, Directora Ejecutiva de PETA, **Wilson Billones**, Director de la Escuela de Teatro Popular, y **Abigail Gunlao-Billones**, Directora del Programa Lingap Sining.

Lo educativo es político

Dramaturgia de una compañía

Lucía Miranda.
Dramaturga y directora de Cross Border.

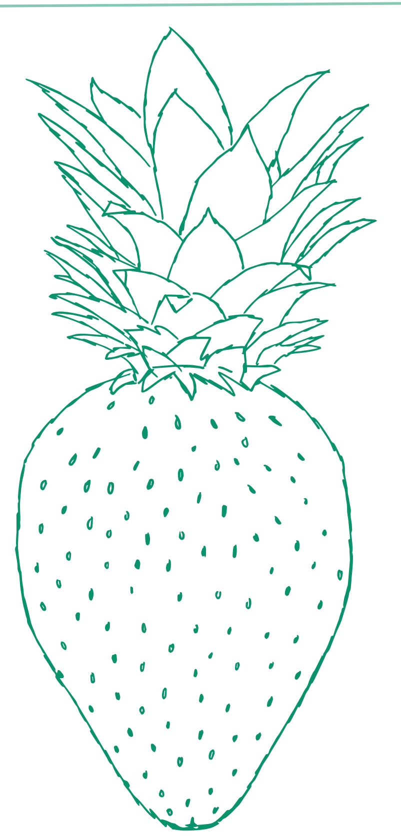
Un poco de contexto

En 2008 solicité una beca Fulbright para poder estudiar en la Universidad de New York un máster de algo que por entonces no existía en España: Educational Theatre. Cuando en la entrevista me preguntaron qué haría a la vuelta, dije que montar un departamento educativo en algún teatro público. En aquel momento trabajaba en gestión cultural, tenía 27 años y la ingenua creencia de que quien la sigue, la consigue. Entonces, una de las entrevistadoras me dijo: ¿Y si a ningún teatro público le interesa? ¿Y si no encuentras apoyos? ¿Y si ? ¿Y si ? ¿Y si ?

Y, para quitármela de encima, contesté: crearé una compañía de teatro y aplicaré lo que haya aprendido por mi cuenta. Fue la manera más rápida de parecer que sabía lo que estaba haciendo. En realidad yo lo que quería era irme a Nueva York.

Cuando volví en 2010, con mi flamante máster, mis prácticas por todo Estados Unidos y en plena crisis, los teatros públicos pasaron de mi discurso. En uno de ellos, alguien a quien aprecio mucho me dijo: todavía no es el momento para España. Tenía razón.

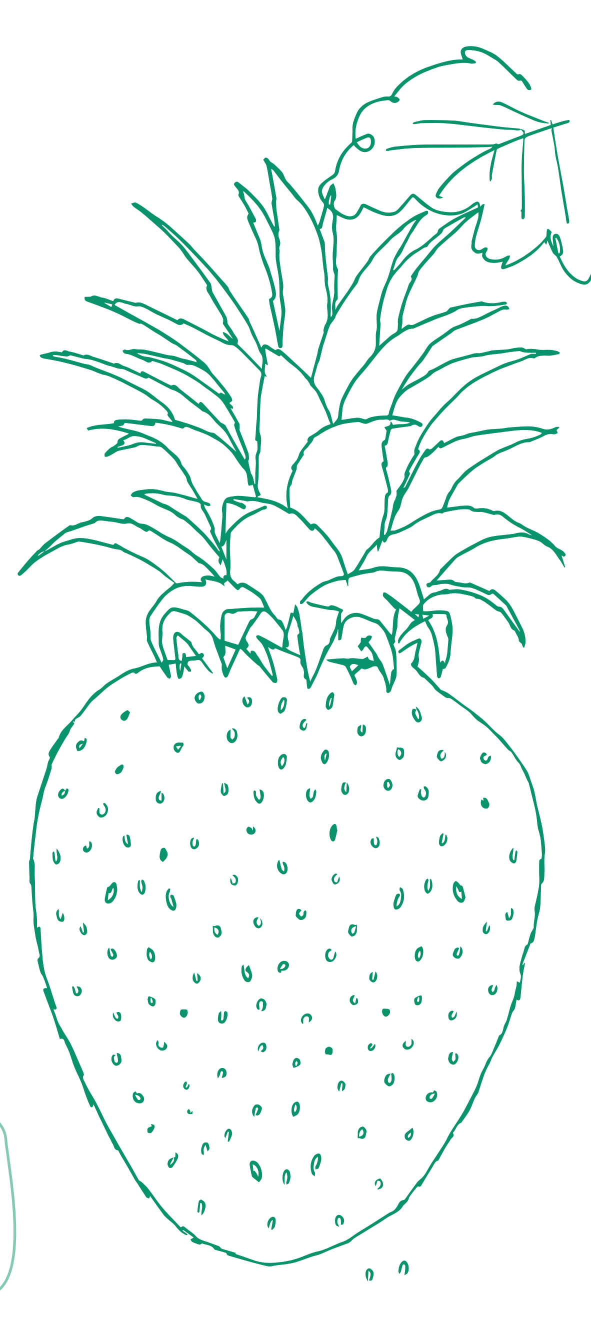
Y me agarré a ese «todavía».



Yo venía de un contexto, en Estados Unidos, en el que a diario recibía correos con ofertas de trabajo para ser teaching-artist (artista-educadora) dentro de los departamentos educativos de los teatros, porque la mayoría de los espacios escénicos disponían de estos departamentos (departamentos con personal, programas y presupuesto). Un contexto con grados, másteres y doctorados en la materia, bibliografía académica con muchos estudios de caso, profesionales capacitados y especializados para ejercer la mediación y el arte-educación e interés por parte de grandes profesionales de la creación en participar en el mundo educativo.

La hostia fue monumental.

Pensé en Anne Bogart y monté una compañía, claro. ¿Qué otra cosa podía hacer?[1]



1 Ariane Mnouchkine a Anne Bogart: «Bueno, no puedes hacer nada sin una compañía. No me malinterpretes, tener una compañía es difícil. La gente se marcha y te parte el corazón y siempre hay problemas, pero ¿qué pretendes sin una compañía?». Bogart, A. La preparación del director. Alba, 2001.

Bichos Raros

En el Cross Border no somos psicólogos, no hacemos arteterapia, ni psicodrama; tampoco somos teóricos, ni estudiamos el trabajo de otros.
Somos *practitioners*, hacedores, profesionales de las artes escénicas en activo, actores, directores de escena, dramaturgos, creadores de espacio sonoro, de espacio escénico, bailarines, coreógrafos. Trabajamos habitualmente en teatros, exhibimos nuestras creaciones, hacemos espectáculos dentro y fuera del Cross Border. Nuestro tiempo está repartido entre el aula y la sala de ensayo.
Y desde esta acción nos vinculamos con lo educativo.

En unas jornadas en 2012 conocí a Nacho Bilbao, que venía de Educación Musical y estaba en Proyecto LÓVA, y se subió al barco, ejemplo de que ese tipo de jornadas sirven. Ya estaban en él Belén de Santiago, actriz que formaba parte como profesora de la Escuela de Cuarta Pared, y Ángel Perabá, actor de la RESAD. Con ambos había compartido teatro y educación los años que fuimos miembros del Aula de Teatro de la Universidad Carlos III de Madrid, de la mano de Domingo Ortega. Hay entradas y salidas, actores vinculados a la compañía desde el inicio, equipo de gestión y técnico indispensable que han hecho que el Cross Border suba peldaños (Carmen Miranda, Javier Burgos, Irene Blanco, Susana Rubio, Toño Camacho, Braulio Blanca, Helena Ordoñez, Álvaro García-Vilches), pero somos nosotros cuatro los que creamos la Escuela Cross y un concepto de arte-educación expandido más allá de las producciones teatrales, pensando juntos maneras de actuar con los colectivos y sentando las bases de las metodologías que queríamos emplear.

Cuando comenzamos sentíamos que éramos unos Bichos Raros.

Para los profesionales del teatro, segunda categoría, porque nos dedicábamos a la educación; y para los del ámbito social o educativo, unos vendidos o unos guais por salirnos del centro cívico.
Fuimos conscientes desde el principio de que debíamos dotar a nuestras producciones profesionales de todo el valor artístico y de gestión que pudiéramos, si queríamos que nuestros espectáculos llegaran con el tiempo a espacios como el Centro Dramático Nacional, La Abadía, o el Lliure.
A la vez, sabíamos que debíamos ser rigurosos en el empleo de metodologías, amorosos en el trabajo con colectivos y coherentes en el completo del proyecto.

Así que nos pusimos a ello.

En 2012, nos invitaron a Dakar al Festival de Teatro Foro Africano, y en Senegal bebimos de la magia del teatro foro de Kaddu Yaraax y de su proyecto comunitario enraizado en el territorio. Un año más tarde, fuimos seleccionados para participar en Young Idea en París, un laboratorio de investigación para jóvenes profesionales del teatro y la educación auspiciado por Idea (International Drama/ Theatre and Education Association). Durante tres semanas formamos parte de un grupo de treinta jóvenes de doce países distintos con los que compartimos talleres, producciones y noches de alcohol. Y en 2015, gracias a la Coordinadora de ONG para el Desarrollo que nos seleccionó como agentes de cambio social en España, pudimos realizar un intercambio con la compañía Peta Theatre de Filipinas. Viajamos a Manila y a Leyte, una de las zonas más afectadas por el tifón Yolanda, observando y participando del proceso psicosocial en el Campamento de Arte de Palo, pionero en el desarrollo del arte como transformación social en Asia. Tras estas experiencias creamos una escuela de verano como excusa para

aprender nosotros y poder traer a muchos de los que habíamos conocido en los viajes anteriores: Abe Velázquez con spoken word, Veronica Szabó con drama in Education, Ángela Arboleda con narración oral. Viajamos a Amsterdam a conocer el proyecto de jóvenes y memoria histórica de Theater Na de Dam, compartimos piso y bailes en Brest con la compañía de danza Lisarco, y cada vez que uno hacía un curso o una jornada relacionado con el teatro y la educación, lo enseñaba a los demás después. Durante todo este largo tiempo fuimos jóvenes precarios, viviendo de viaje en viaje y de muchos trabajos que no provenían del Cross Border, con un objetivo: generar un conocimiento común, una mochila, una manera de trabajar.

Desde los inicios fuimos conscientes de que no existía una compañía haciendo lo que nosotros queríamos hacer en España, pero sí existían fuera, por lo que hemos pasado horas estudiando a otros y también, cuando hemos podido, acercándonos a ellos: los australianos Big Heart; los ingleses Cardboard Citizen, Graeae y Company Three; de Estados Unidos Cornestone Theatre, Castillo Theatre o Teatro Campesino; de Bolivia Teatro Trono. Abrimos nuestras puertas a los becarios internacionales, jóvenes recién salidos de másteres en Teatro y Educación y Teatro Aplicado de Londres o Budapest de los que hemos aprendido más nosotros que ellos. A cambio de sus prácticas facilitan un taller con sus mejores juegos y dinámicas, y comparten referentes, proyectos y lecturas.

Como no existíamos, nos inventamos una manera de tener una formación y experiencia común que creara la base metodológica de nuestro trabajo, al tiempo que cada uno en el grupo tenía y tiene un campo de acción concreto del que es experto.

Lo educativo es político

Un grupo de personas hace un círculo. Invitamos a que uno de ellos se coloque en el medio y se quede quieto, en una imagen congelada. Entonces preguntamos al resto: ¿qué veis objetivamente? Rara vez el grupo se pone de acuerdo en algo: lo que para uno es pelo largo, para otro es corto; al tiempo que uno dice que el del medio lleva gafas, otro dice que no lo puede asegurar porque está detrás y no lo ve.

Este sencillo juego es una de las bases primordiales de nuestro trabajo: dependiendo de en qué lugar del círculo estés, dependiendo de en qué lugar del mundo hayas nacido, si eres hombre, mujer, o género no binario, si eres mayor o niño, verás el mismo cuerpo de maneras muy diferentes. No hay una verdad, hay muchas, y nosotros abrazamos la verdad de las personas con las que nos encontramos, aunque a veces no estemos de acuerdo con ellas.

La idea de las buenas preguntas nació en 2014, cuando Pedro Sarmiento, director del proyecto LÓVA, nos pidió que coordinásemos un fin de semana de formación para los profesores de LÓVA. Así surgió #lovacross: «Una creación colectiva en torno a las buenas preguntas: preguntas necesarias, preguntas evocadoras, preguntas recurrentes, eternas preguntas, preguntas sin respuesta...»

De aquel fin de semana nació una manera común de trabajo, algo que ya hacíamos de manera inconsciente, bebiendo de Paulo Freire y sus obras Por una pedagogía de la pregunta o Pedagogía del Oprimido. Partir de la idea, como educadores y creadores, de que no sabemos más, sabemos distinto. Cambiar el paradigma del profesor o artista que lidera el grupo: «Proponer que lo conozcamos juntos constituye para la mayoría una declaración de

ignorancia cuando, en realidad, tendría que ser una declaración de sabiduría»[2]

1 Freire, P. Por una Pedagogía de la pregunta. Paz e Terra, 1985.

A lo largo de estos 10 años nos hemos enfrentado a comunidades con un bagaje y una historia de vida muy diferentes a la nuestra: menores refugiados que acaban de llegar a España sin sus progenitores ni tutor legal, mujeres gitanas que rigen sus relaciones afectivo-sexuales por reglas totalmente distintas a las nuestras, personas con diversidad funcional que hacen frente a desafíos que nosotros ni imaginamos, niños de ámbito rural, niños del madrileño barrio de Lavapiés, un grupo de caseritas en Bolivia, madres de muy diversa índole. Nuestros másteres, cursos y viajes no son comparables con el día a día que compartimos con estos colectivos, que tienen una perspectiva y una manera de vivir radicalmente diferente a la nuestra.

Procuramos enfrentarnos al trabajo desde estas líneas de un grupo activista aborigen de 1970: «Si has venido aquí a ayudarme, estás perdiendo tu tiempo. Pero si has venido porque tu liberación está atada a la mía, entonces trabajemos juntos.»

Construimos la figura del arteeducador inspirándonos en la figura del jocker o curinga de Augusto Boal[3]:

3 Boal, A. Juegos para actores y no actores. Camps i Fabrés 2002.

«a) El *jocker* o curinga debe evitar todo tipo de manipulación, de inducción del espectador. No debe sacar conclusiones que no sean evidentes. Debe cuestionar siempre sus propias conclusiones y enunciarlas en forma de pregunta.

b) *El jocker* o curinga no decide nada por cuenta propia. Enuncia las reglas del juego, pero, a partir de ahí, debe aceptar incluso que el público

las modifique, si eso se considera conveniente para el análisis del tema en cuestión.

c) El *jocker* o curinga debe reenviar las dudas al público para que este decida. ¿Vale o no vale? ¿Es cierto o equivocado?»

Cambiamos la palabra espect-actor por participante, y trasladamos el teatro a un aula: ¿Cómo hacer como directores de escena, líderes, arte-educadores que sea la comunidad la que vaya eligiendo el material? ¿Cómo hacer que aprendan a cuestionar su propio material? ¿Cómo incentivar la mejora, la eliminación, el cambio sin llegar y decir «esto va fuera», «esto es así»? ¿Cómo provocar que sus ideas, textos, propuestas artísticas sean validadas? Y, la madre del cordero: ¿Cómo entrenar la pregunta?
Para nosotros, dentro del aula y con los colectivos, no hay respuestas buenas ni malas, sólo respuestas.

Nos ha llevado 10 años saber qué estábamos haciendo y, seguramente, dentro de 10 años volvamos a estar perdidos o a cambiar el rumbo del timón. En la actualidad somos una compañía que crea teatro para, con y por la comunidad. Siguiendo las directrices de Prentki y Preston en su libro sobre Teatro Aplicado[4] hay tres relaciones diferentes de participación:

4 Prentki, T y Preston, S. The Applied Theatre Reader. Routledge, 2008.

1. Teatro realizado para una comunidad: una compañía que realiza un espectáculo dirigido a una comunidad específica.

2. Teatro realizado con una comunidad: cuando el proceso de creación del espectáculo se hace en conjunto con un grupo.

3. Teatro realizado por una comunidad: aquella que tanto el proceso como la puesta en escena están dirigidos a un lugar y una comunidad específica, donde la comunidad se convierte en creadora y protagonista.

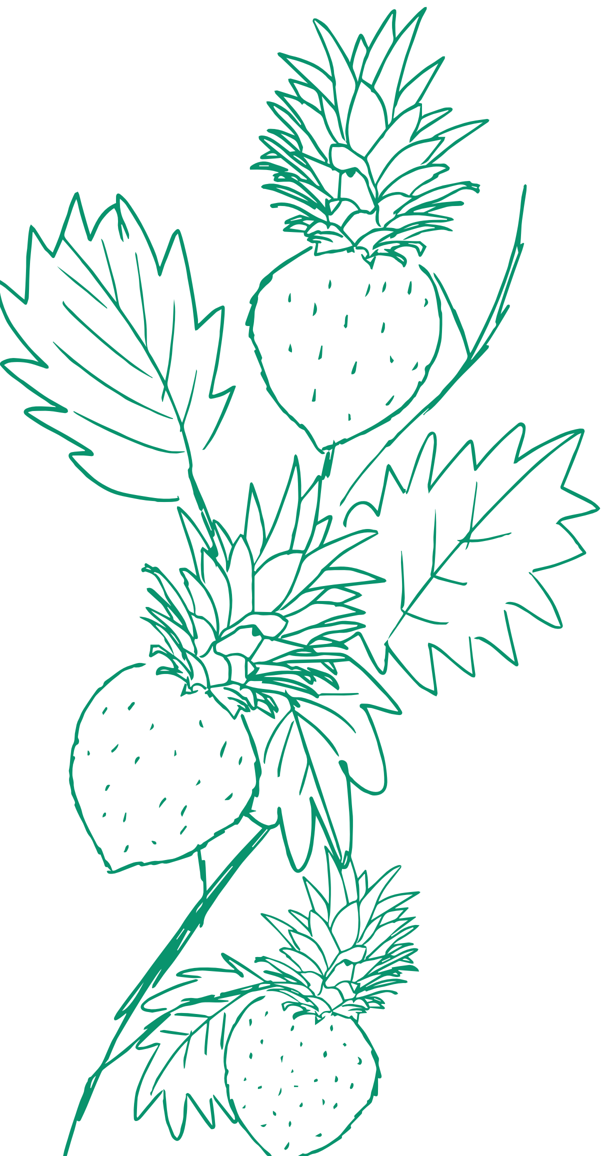
Si bell hooks se pregunta: ¿Cómo podemos repensar las prácticas de enseñanza en la era del multiculturalismo? ¿Cómo debemos lidiar con el racismo y el sexismo en el aula?, nosotros nos lo preguntamos también desde los escenarios y en el uso de la herramienta teatral, haciendo de la diversidad, junto con la pregunta y la relación entre lo objetivo y lo subjetivo, una tercera pata de nuestra manera de trabajar. Desde *De Fuente Ovejuna a Ciudad Juárez*, nuestro primer espectáculo, hemos contado con elencos diversos que trabajan con sus acentos originales y que reciben sus papeles indiferentemente del color de su piel, poniendo foco en cuestiones de género. En el Cross Border no trabajamos estos elementos en un proyecto o un espectáculo, sino que es nuestra manera transversal de concebir equipos y relatos.

Siguiendo las palabras de la directora Anne Bogart[5], nunca hemos asumido que teníamos que tener las mejores condiciones para hacer el trabajo que queríamos hacer y no hemos esperado. Abrazamos el caos de manera continuada y tenemos una gran capacidad de adaptarnos a contextos y comunidades de lo más diversas, tanto en el cuerpo a cuerpo como en el ámbito digital. Creemos que las cosas o se hacen bien o no se hacen, lo que ha provocado muchos problemas internos y crisis de ansiedad. Copiamos a los que admiramos y somos generosos dejando que otros nos copien.

Dentro de la maleta contamos con metodologías concretas como el Teatro del Oprimido, con mucha influencia del foro y lo participativo, el documental, el documental *verbatim, el drama in education*, el *spoken word* y el juego.

5 Bogart, A. La preparación del director. Alba, 2001.

El Cross Border trabaja desde lo educativo no porque trabajemos en el aula (hay temporadas en las que entramos mucho y otras en las que no entramos nada), no porque trabajemos con jóvenes y niños (hay temporadas en las que trabajamos mucho y otras en las que no trabajamos nada). En el Cross Border trabajamos desde lo educativo porque lo educativo es la base y estructura de todo el proyecto. Trabajamos desde lo educativo por cómo elaboramos nuestros procesos de creación en los montajes, cómo damos clase (ya sea con profesionales o no) y cómo concebimos proyectos y procesos desde todo lo anterior. Lo educativo no está solo en la escuela o en la infancia. Lo educativo es político.



El hombre tras la cortina

¿Y quién es el hombre que mueve los hilos detrás de su cortina?, se pregunta Dorothy en el *El mago de Oz*. En nuestro caso es una máquina mitad reloj suizo, mitad sálvese quien pueda.

En estos once años hemos aprendido a destilar nuestros procesos con la comunidad de la manera en la que sería ideal trabajar. Eso no quiere decir que lo hagamos así siempre. Más bien no lo hacemos así nunca, porque los presupuestos y los cronogramas no lo permiten, y porque existe una tónica general de no apoyar proyectos en continuidad, lo que provoca muchas fotos bonitas pero un impacto real escaso dentro de la población. Eso debe cambiar en las políticas culturales. El impacto real, la transformación social a largo plazo, es nuestro motor, y en muchas ocasiones tenemos que ir al meollo del asunto rápido y mal, y tirar de la experiencia para librar las batallas.

Lo ideal sería hacer un diagnóstico del contexto en el que nos metemos, ya se llame instituto, escuela o barrio, pero la realidad es que el diagnóstico se va haciendo según el proyecto se desarrolla, aprendiendo de los errores, fortalezas y debilidades de las instituciones y la comunidad que nos acompañan en el viaje (y de las nuestras propias en ese nuevo contexto). Partimos de escuchar las necesidades: ¿Qué necesita ese grupo? ¿Cómo lidiamos con necesidades tan diferentes, por ejemplo, cómo son las del equipo directivo, el profesorado y el alumnado? ¿Cómo podemos llevar a cabo ese proyecto de la manera más eficiente y alcanzando el mayor impacto? ¿ Ycómo lo hacemos sin morir nosotros en el intento?

Hemos aprendido con los errores y los desasosiegos que las instituciones son personas: de nada nos sirve una gran institución si la persona que es nuestro

enlace no es la adecuada. Durante varios años nos hemos dado de cabezazos por entrar en diálogo con un organismo que nos deslumbraba. Ya no nos empeñamos: buscamos personas, no instituciones.

Trabajamos de la mano de agentes locales que pertenecen a la comunidad y que se convierten en cómplices necesarios y claves en muchos proyectos. Por ejemplo, Carmen Jiménez, abogada, gitana, trabajadora durante muchos años del Secretariado Gitano en Valladolid, fue fundamental en los dos procesos que hemos realizado con comunidad gitana. La diversidad y transversalidad de los proyectos debe estar no solo en el grupo con el que se comparte, sino en la constitución del equipo que lo lidera. La potenciación de referentes que provengan de esa comunidad es la base de que lo educativo sea político y estructural. En esa línea de agentes locales, hay un sector especialmente importante para nosotros, lo que llamamos «los profes molones». Esos que de un whatsapp resuelven un proyecto, los que siempre tienen su aula abierta, los que invierten su tiempo libre en formaciones, los que tienen ganas de cambiar las cosas.

Nos reunimos muchísimo menos de lo que deberíamos y evaluamos los procesos, internamente como equipo, pero también con los participantes, dejando siempre una sesión o parte de ella.

Al acabar (¿ se acaba?) la comunidad pasa a convertirse en muchos casos en familia. Dejan de ser un proyecto, un nombre en un listado de Excel, para ser parte de tu agenda y convertirse en agentes locales de futuro, dinamizadores sociales, tus mejores directores del departamento de *marketing* y comunicación.

Cuando empezamos a tener hijos decidimos hacer menos y hacerlo mejor.

Durante el confinamiento, y gracias a una ayuda de la Fundación Carasso, dedicamos dos meses a sistematizar nuestro trabajo. Aún nos queda, pero aquella inversión en nosotros mismos, en entender nuestra dinámica y acordar un lenguaje común, un listado de juegos, unos manuales de metodología, ha sido clave para subsistir estos últimos años inciertos y mantener un sello propio.

Aún así, tenemos grandes deudas pendientes que debemos ir saldando con los años y no quería dejar de nombrarlas: andamos por la fina línea de la autoexplotación y el abandono del autocuidado, lo que provoca que cada dos meses haya alguien que quiere abandonar el barco, incluida yo misma. Hasta ahora hemos manejado con cintura billetes de ida y vuelta que nos permiten seguir respirando dentro de la organización y cubrir necesidades artísticas o familiares, pero es algo que hay que replantear. Aunque hay continuidad, no hay estabilidad económica, y si hemos sorteado dos crisis (más bien somos hijos de la crisis) es por el profundo amor y respeto que nos tenemos unos a otros. Hablamos poco de amor y cuidado en la gestión cultural (gracias Remedios Zafra[6]), y en el Cross Border es la base de todo: para dentro y para fuera.

6 Zafra, R. El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital. Anagrama, 2017..

Cuando me invade el desaliento, vuelvo a Anne Bogart:

«Ariane Mnouchkine tenía toda la razón: el estado natural de una compañía es el de crisis permanente. Pero es una crisis que merece la pena y una aventura continúa.»

Y en esas estamos.

Entrevista a Sònia Camacho

Responsable del Programa educativo y social del Teatre Nacional de Catalunya

El Teatre Nacional de Cataluya quiere establecer un diálogo abierto con toda la ciudadanía ofreciendo actividades, apoyando iniciativas que mejoren la recepción y el debate en torno a las artes escénicas, presentando una programación también conectada a los intereses de los más jóvenes, estableciendo vínculos con los centros de educación formal y no formal para promover actividades de impacto comunitario a través de las artes escénicas y trabajando con diversas entidades para facilitar el acceso a la cultura a todos los colectivos sociales de manera normalizada. Todo esto es posible, en gran medida, gracias a que la institución cuenta con un potente Servicio Educativo y Social que trabaja para aterrizar en la cotidianidad del Teatro todas estas cuestiones. Sònia Camacho, encargada del programa, nos contesta una serie de preguntas sobre la labor que realizan y que les ha llevado a ser un referente en proyectos que vinculan las artes escénicas con la educación desde una perspectiva crítica, comprometida y transformadora.

1) ¿Cuáles serían vuestras primeras recomendaciones para un teatro que quiere iniciarse de cero en la implementación de programas educativos pensados desde el compromiso con el contexto?

1. Definir bien los públicos a los que irán dirigidos los proyectos.

2. Definir claramente los objetivos estratégicos que, en mi opinión, deberían diferenciarse del objetivo de generar o fidelizar públicos.

3. Establecer un orden de prioridades de proyectos, basado en el impacto en el territorio, en la posible sostenibilidad, en el coste...

2) Si ya has iniciado este tipo de procesos, ¿cómo puedes afianzarlos?

1. El diseño inicial de los procesos debería estar muy bien definido en cuanto a objetivos, estrategias y metodología, y, al mismo tiempo, incorporar una flexibilidad máxima que permita la adaptación en su ejecución.

2. Sería conveniente integrar en todas las fases del proceso dinámicas de evaluación para incorporar las mejoras necesarias.

3. Una vez los procesos han sido probados, es interesante establecer alianzas con terceros que permitan fortalecer el proyecto.

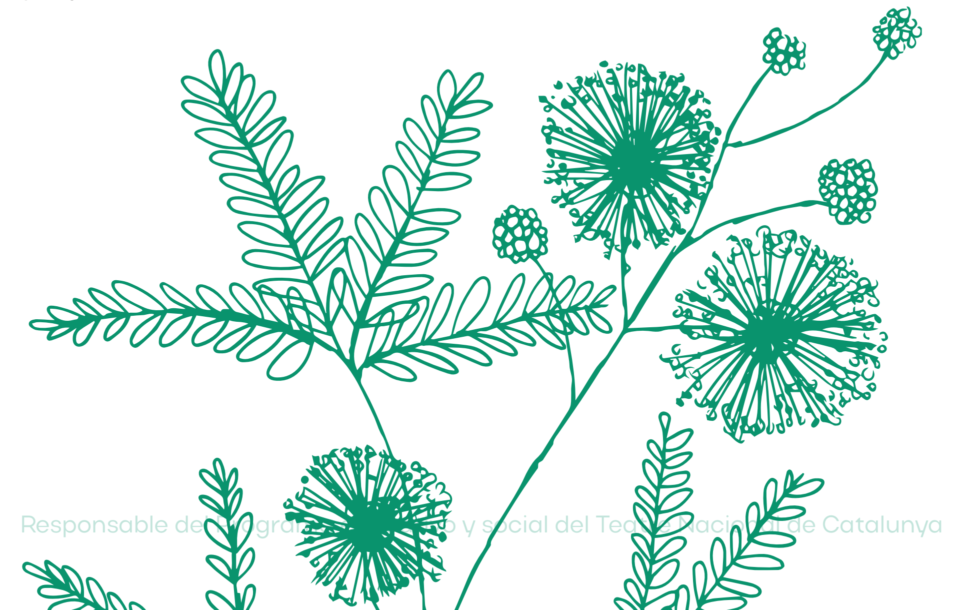
3) Si queremos pensar el teatro como un espacio para la ciudadanía, ¿en qué áreas tenemos que empezar a incidir?

Sin duda en el ámbito educativo. Sin olvidar las acciones de impacto comunitario con otros colectivos y en otras áreas, si apostamos por establecer una relación nueva con la ciudadanía debemos trabajar para que las artes escénicas se incorporen en el día a día de nuestras niñas, niños y jóvenes. Las palabras de Paulo Freire, «La educación no cambia el mundo; cambia a las personas que cambian el mundo», me empujan a confiar en cuánto podemos incidir a través de una educación que parta del juego escénico, de un aprendizaje a partir del movimiento y de las emociones.

4) ¿Qué pautas son necesarias para desarrollar programas de arte y escuela? ¿Qué cuestiones crees que son clave para relacionarnos con el profesorado? ¿Con qué experiencias has visto más implicado al alumnado?

Es básico conocer la organización y las metodologías de los centros educativos: conocer los proyectos de cada centro, si tienen experiencia en proyectos interdisciplinares, si suelen trabajar o no en proyectos interciclo, qué tipo de «salidas» realizan (si son las mismas cada curso o si las cambian y las integran en los procesos de aprendizaje), si tienen espacios de codocencia o apuestan por grupos partidos... así como conocer el perfil de alumnado y del entorno. Cuanto más sepamos de cada centro, mejor podremos relacionarnos con su profesorado y mejor nos podremos adaptar a sus necesidades y a las de su alumnado y familias, sin perder la esencia de nuestros proyectos.

El alumnado se implica más cuanto más espacio le dejamos para implicarse. Es importante escuchar realmente su voz y al mismo tiempo corresponsabilizar al alumnado en el éxito de los proyectos.



5) Además de programas vinculados con la educación formal, ¿creéis que es importante articular programas educativos con otros colectivos y comunidades? ¿Y qué aspectos son más complejos de abordar en este ámbito?

No podemos pensar en los términos de educación o ámbito educativo sin pensar en impacto o acción comunitarios.

La dificultad de trabajar con otros colectivos es poder generar proyectos sostenibles. La educación formal nos ofrece una estructura (centros y alumnado, equipos docentes, espacios y tiempo) que permite que los proyectos sean replicados y se puedan evaluar, mejorar y afianzar. Por el contrario, la duda que puedes tener sobre la voluntad real o la motivación inicial de las participantes en un proyecto en el ámbito de la educación formal desaparece en los proyectos comunitarios, en los cuales la participación es en todo momento voluntaria.

En el TNC estamos investigando un espacio intermedio, ofreciendo proyectos a los centros educativos en colaboración con otros colectivos de la comunidad. Son proyectos basados en el modelo «Actividad de aprendizaje y servicio». El TNC ofrece un espacio de relación y trabajo creativo a un grupo de secundaria de un centro educativo y algún colectivo de su entorno. Hemos tenido ya dos experiencias con dos grupos de instituto y dos grupos de adultos de una asociación por la salud mental. Estamos empezando una nueva experiencia con un colectivo de personas con problemas de adicción y la temporada que viene iniciaremos otra con personas mayores. En ésta última damos un paso más y vincularemos el proceso de trabajo de las participantes en el proyecto con la compañía que estará trabajando uno de los espectáculos de la temporada.

6) Al gestionar un departamento de educación en un teatro, ¿qué es más importante, la financiación o la convicción?

Es imprescindible una mayor y mejor financiación de los proyectos educativos y comunitarios en los teatros. Pero esta financiación no llegará nunca sin la firme convicción que los teatros son también espacios de educación y de acción social en nuestras comunidades. Y esta convicción debe ser compartida por las responsables de los departamentos de educación, las direcciones y los equipos técnicos y artísticos.

7) ¿Cómo describirías la relación entre el arte y la educación en vuestros programas?

A medida que nuestro departamento educativo y social crece, la implicación por parte de todo el equipo del teatro es mayor, y eso hace que arte y educación mantengan un diálogo constante. En las actividades relacionadas con la programación, las compañías cada vez se implican más; los espacios físicos y el tiempo dedicado a la formación de profesorado o de conductores de bibliotecas, de talleres o visitas, cada vez es mayor, y se diseña la programación artística teniendo en cuenta las necesidades del departamento educativo. Por otra parte, la complicidad de centros educativos y entidades de la comunidad también empieza a constatarse, empezando a fluir propuestas en ambas direcciones.

8) ¿Nos puedes definir el perfil de una persona responsable de un departamento educativo,? ¿Qué conocimientos, aptitudes y actitudes es conveniente que tenga?

Debería combinar por igual formación y experiencia artística, formación y experiencia educativa y social, y formación o experiencia en gestión, pero creo que es importante que su vocación sea claramente de gestión educativa, no artística. Debería ser una persona capaz de crear complicidades, de pensar desde la dimensión de su ámbito territorial, no sólo de su institución, de ser creativa y al tiempo posibilista.

Los osiconos de un okapi escénico

Cultura y educación: tándem para la transformación social

Cristina Alonso y Cesar Compte
Codirectores Teatre l'Artesà del Prat del Llobregat

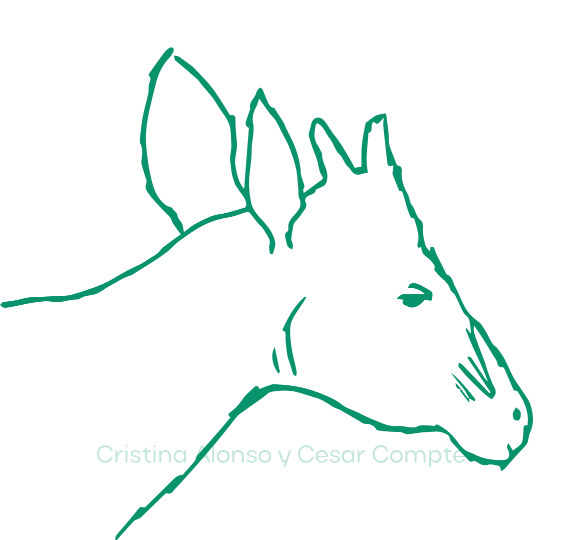
La biodiversidad o diversidad biológica es la variedad de la vida.

Un concepto que incluye varios niveles de organización y abarca a la variabilidad de especies de plantas, animales y microorganismos que viven en un espacio determinado, a los ecosistemas de los cuales forman parte y a los paisajes o regiones donde se ubican. La Tierra está llena de vida. Los seres vivos pueblan todos y cada uno de los rincones de nuestro planeta, desde las zonas más pobladas de las grandes urbes hasta los rincones más remotos y desconocidos. Cuantificar la cantidad de especies resulta una tarea imposible, por lo que únicamente existen aproximaciones. La gran mayoría siguen siendo desconocidas. Entre las criaturas más raras del mundo se encuentran los ornitorrincos, pero no son las únicas: los okapis también forman parte de este peculiar catálogo.

¿Sabes qué es un okapi? ¿Y un osicono? Afinemos juntas la atención.
El okapi es un herbívoro africano que luce como un híbrido entre jirafa y cebra. Tiene un color rojizo oscuro casi en todo el cuerpo salvo en sus patas y glúteos donde nacen sus rayas negras y blancas.



En su pequeña cabeza tiene dos osiconos —protuberancias óseas— como cuernos, y su lengua de color azul es particularmente larga. Fue el último de los grandes mamíferos que descubrimos y es uno de los más exóticos del planeta. Posiblemente la gran mayoría desconozcamos de su existencia porque son difíciles de ver hasta por los habitantes de la República del Congo, de donde es originario, ya que se esconde entre las penumbras de los matorrales de la frondosa selva y su actividad se desarrolla sobre todo por la noche. Y aunque sigamos sin saber demasiado sobre estos animales, esto no es sinónimo de su no existencia.



Nuestro desconocimiento, no reconocimiento o ignorancia no elimina otras realidades.
Lo mismo sucede con la aparición de «nuevas instituciones teatrales» que ponen en el centro a la persona, no el producto y su excelencia. Que focalizan su acción en los públicos en plural, en los receptores de toda esa acción que sobrepasa las paredes de la entidad escénica. Cambian el consumo artístico por el aprendizaje a través de las artes hacia una conversión autentica y nueva de construcción de conocimiento colectivo en la ciudadanía, nuevos surcos cerebrales, nuevos caminos de vida.

Aprendemos a sumar y a restar en la escuela; a nadar en la piscina de nuestra ciudad; a montar en bicicleta de la mano de un adulto referente en la plaza al lado de casa. Pero, ¿qué aprendemos en los museos y en los teatros? ¿Qué conocimiento nos aportan las artistas y sus obras? ¿Qué contenido concreto nos acercan?

Partiendo de la idea y de la base de que no existe un lugar específico ni único al que haya que asistir para la escuela de la vida, las instituciones culturales, y más concretamente las teatrales, se caracterizan en esencia por la creación de escena en vivo, donde el espectador es parte y coparte del hecho artístico. Para que el acto artístico sea consumado, tangible, la presencia del otro es totalmente necesaria. Estas «nuevas instituciones teatrales que ponen en el centro a la persona» involucran gran cantidad de ciudadanos y ponen en juego una extensa variedad de recursos altamente creativos, pero siguen siendo extrañas, como un okapi. Pero no por ser extrañas deberían ser menos visibles.

Hoy, en la Europa del 2022, nos encontramos impregnadas por conceptos como antropocentrismo, sostenibilidad, ecología y viabilidad, ejes centrales de reflexión, donde el binomio de lo político y lo público con las aportaciones de los movimientos del 15M y de las prácticas feministas nos ha abierto un nuevo espacio para el encuentro y el hacer juntas. La bióloga Donna Haraway nos plantea un presente entendido como un tiempo en el que «generar relaciones de parentesco es, tal vez, la parte más difícil y más urgente del problema. Ensamblajes intra-activos, incluyendo más-que-humanos, otros no-humanos, inhumanos y humanos-como-humus». Relaciones interespecies.

En la relación de parentesco entre arte y la cultura se nos propone un análisis crítico sobre cómo funciona el mundo en su conjunto y cómo ese orden repercute en la organización de la sociedad que habitamos. El pensamiento lógico-científico se ha apoderado de la educación en todos sus niveles y, sin querer, nos ha derivado hacia una única manera de comprender y habitar el planeta. Mientras se aboga mayoritariamente por la unidireccionalidad, la opinión totalitaria y el

control, desde la creación y el hecho artístico la apuesta deriva hacia otros haceres totalmente diferentes.

¿Y si afinamos de nuevo nuestra atención juntas? ¿Para qué sirve el arte? ¿Para pensar sobre una misma? ¿Para pensar sobre dónde y cómo habitamos nuestra cotidianidad? ¿Para construir y crear nuevos escenarios futuros posibles?

El artista Luis Camnitzer dice: «...arte como forma de pensar, de producir conocimiento. Cuyo método desborda la lógica, donde nos permite construir nuevas subjetividades, abrir nuevos horizontes de significados...». Y es en esta definición, en la superación del universo cartesiano y el ejercicio de la diversidad, donde la singularidad toma protagonismo. En su obra El museo es una escuela define el museo como un espacio educativo que asigna nuevos roles al artista y a los visitantes estableciendo entre ellos un vínculo colaborativo de producción cultural, de construcción de conocimiento, de racionalidad relacional.

Nos hemos acostumbrado a pensar que el arte es algo propio de museos, teatros y galerías. Algo que sucede en lugares muy alejados de nuestra vida diaria y a los que solo acudimos de vez en cuando, en ocasiones extraordinarias. Nos hemos acostumbrado también a creer que el arte es eso que hacen los artistas, es decir, ese tipo de personas «especiales» que dedican sus vidas a producir «obras» en las que se muestra su «talento», es decir, esas capacidades que supuestamente les distinguen del resto de los mortales. Esta manera convencional de entender el arte lo aleja inexplicablemente de nuestro hacer, lo convierte muchas veces en objeto de consumo y hace que luzca como algo ajeno y lejano para la gran mayoría.

¿Pero en qué momento compartimentamos tanto el conocimiento como

para considerar que el arte es territorio exclusivo de los artistas? Antes de la apertura de Japón al mundo occidental no existía en el idioma japonés la palabra «arte». Simplemente se experimentaba. Cada una con su particular intensidad, profundidad y destreza, pero como parte de la vida, como algo inseparable de la expresión humana. Cuando lo divorciamos de nuestro cotidiano, nos privamos de mucho más que «la belleza en todas las cosas». Abandonamos la posibilidad de ejercitar nuestros sentidos para que colaboren en la comprensión más sutil del entorno cercano. Nos privamos de entrenar la mente para relacionar cosas que no tienen vínculo aparente y no creamos visiones nuevas a salvo de estereotipos o cánones marcados por el contexto preexistente. El pensamiento artístico nos habilita para abordar la realidad desde puntos de vista múltiples y responder no solo a partir de lo que sabemos, sino que nos abre el camino a nuevas preguntas y nos encamina hacia la construcción del pensamiento crítico.

¿Quién es o qué define la posibilidad de ser o no artista? Evidentemente, no todas nos encontramos en contextos o posiciones en los que podemos permitirnos valorar el hecho artístico en sí mismo. Son muy pocas las personas que pueden dedicar sus vidas a la exploración de sus talentos artísticos. Aunque la mayoría no nos dediquemos profesionalmente a esto, la creación artística es un trabajo que, consciente o inconscientemente, desarrollamos todas y es consustancial a nuestra naturaleza humana. Entender lo artístico como un estado, un lugar donde se puede llegar, quedarse o visitar esporádicamente; en este entender radica lo transformador. De lo que se trata, cuando hablamos de hacer arte, es de lograr un «aquietamiento» que dé pie a un estado verdaderamente consciente de la realidad que habitamos y que acabamos expresando de múltiples

formas, como nos invita la escritora belga Chantal Maillard en su obra La Baba del caracol. Por eso lo artístico es algo que está al alcance de todas y que podemos habitar eventualmente. Basta con calmarnos lo suficiente como para poder dedicarnos a escuchar. El pensamiento artístico es el antídoto para el conocimiento compartimentado, porque favorece la observación, una observación capaz de integrar y poner en juego datos de universos y tiempos dispares. ¿Esta es la razón para convertir el arte en una herramienta de transformación social? Posiblemente.

¿Pero qué tiene de revelador ser espectador de un hecho artístico? Observar o asistir a una obra puede resultar una experiencia inmensamente reveladora, pero participar de la práctica artística, del proceso que nos invita a superar la hoja en blanco con su universo de posibilidades infinitas, y atrevernos a elegir, aprender a conectar realidades de manera novedosa para acabar creando algo, nos conduce por un camino desconocido desarrollando todo un sinfín de capacidades nuevas. Nos permite entrenar la percepción y ponerla en juego junto al pensamiento lógico. ¿Por qué el aprendizaje es significativo cuando pasa por la emoción? Experimentando aprendemos, sin lugar a duda. Pasamos la experiencia por el cuerpo y la convertimos en aprendizaje. Cuando nos damos el tiempo y el espacio suficiente para percibir, para que nuestros sentidos reciban todo lo que el mundo nos aporta, estamos alimentando nuestro desarrollo individual. Lo que está en la raíz del hecho artístico no es la producción de objetos bellos, no es la creación de obras geniales. Lo que está en el principio de la cadena es la capacidad de percibir de manera más afinada y sutil a través de nuestros sentidos, incorporando a posteriori ese sentir a nuestro sistema cognitivo, ampliándolo y acomodándolo a los nuevos datos. Siempre hace falta una vivencia que haga

significativo el conocimiento adquirido y lo incorpore a las estructuras previas como nuevas habilidades cognitivas útiles y aplicables a otros contextos. Por esta razón somos muchas las que evidenciamos que el arte produce conocimiento, de la misma manera que, cuando aprendemos, primero confrontamos una idea o una acción y después la aplicamos. En el acto de crear, tenemos primero una experiencia directa de una realidad concreta y después producimos la obra. Crear y conocer son acciones muy similares y las dos comportan un desarrollo de nuestras capacidades de percepción. Cuando «estamos» artistas, es decir, cuando nos damos el tiempo y el espacio para percibir, para que todos nuestros sentidos reciban, estamos aprendiendo. De la misma manera, cuando aprendemos, es decir, cuando recibimos y asimilamos una información y la ponemos en juego, estamos creando. Así que podemos decir que el arte, igual que cualquier otra forma de conocimiento, nos sirve para ampliar lo que somos capaces de imaginar, pensar y hacer.

Volvamos al okapi. Volvamos a lo raro. A ese ser entre jirafa y cebra. Centremos nuestra atención en las dos protuberancias de la frente. Arte y educación. Del mismo tamaño. Centrales. Y que revelan, como los unicornios, un lugar de flecha mágica, de visión de futuro. Un teatro, un equipamiento del siglo XXI, tiene que ser una institución abierta, integral, viva, participativa, sanadora.

¿Por qué es importante incorporar el arte en la educación? Ejercitar el pensamiento artístico desde edad temprana es la mejor manera de garantizar y fomentar el acceso de la ciudadanía a la cultura. La educación en todos los niveles transmite el conocimiento que hemos alcanzado como humanidad, y lo artístico, que se desarrolla justo en el terreno de lo desconocido, de todo lo que nos queda por entender, es una fuente inagotable de conocimiento

para ampliar nuestras capacidades perceptivas. Si complementamos el aprendizaje que (como ya señalamos) en nuestras sociedades se encuentra secuestrado por el pensamiento lógico como herramienta exclusiva para entender el mundo, con lo artístico conectaremos aprendizajes, expandiremos el abanico de conocimientos y vincularemos saberes de naturaleza muy diversa: imaginativa, operativa, práctica, comunitaria, técnica, etc. Y, lo que es seguramente más importante, nos dejaremos amar por lo emocional, incorporando todas las subjetividades, tan ausentes en la educación formal. Incorporaremos nuestros okapis.

Incorporar las artes en el sistema educativo nos acercará a lo desconocido y visitaremos competencias muy heterogéneas. Crear para transformar, en ciencia siempre es así. En las interfases es donde ocurren los fenómenos más interesantes. En el cruce entre el hecho artístico, la creación y la educación es donde despertamos esta mirada atenta y la atención activa. Despertamos la observación, tan necesaria para crecer y construir una ciudadanía mejor. Vivir en la era de la tecnología supone una transformación en la forma de enfocar y entender las cosas, un cambio radical de la percepción de la realidad. ¿Podemos aprender a mirar? ¿Podemos ampliar el horizonte de nuestra mirada? Educar es enseñar a mirar y cultivar la mirada atenta. Trabajar el respeto. La apuesta tiene que ser decidida. Abogar por una vivencia activa de las artes, huir de los convencionalismos del consumo cultural para acercar a toda la comunidad una manera de sentir, de ver y vivir lo cultural desde la experiencia, desde los afectos. Porque, sinceramente, urge replantearnos el concepto de ciudadanía. El consumo de ansiolíticos y antidepresivos ha subido en España en un año un 4 y un 6 por ciento, respectivamente. Algo se está haciendo mal.

A través de la educación artística aspiramos a promover una ciudadanía:

+ Creativa: que se activa despertando el deseo y la curiosidad y puede crear nuevas relaciones respetando la diversidad. Capaz de superar la resistencia a lo desconocido y que activa la imaginación para trazar caminos nuevos.

+ Consciente del entorno: que es y se siente parte de todo lo que le rodea y, a partir de la experiencia directa, es decir, de la interacción, genera contextos en los que comparte la multiplicidad de formas, opiniones y realidades que lo conforman.

+ Crítica: que es parte activa de su entorno con independencia intelectual, reconociendo y evitando los prejuicios cognitivos que propician conductas excluyentes y juicios distorsionados sobre los demás.

+ Autónoma: que afronta el no saber confiando en sus competencias y con plena capacidad de transformación y crecimiento, individual y colectivo.

Y, sobre todo, abierta a la capacidad para el placer y la satisfacción que produce la participación y el hecho de pertenecer a una comunidad, más vital en su sentir.

Vitalidad suena a pulsión, impulso, torrente, dinamismo, como el poemario «El rayo que no cesa» de Miguel Hernández, la obra más representativa y lograda del poeta. Una literatura colorista que sigue los preceptos impresionistas por su enfoque sensorial: luz, color, aromas, sonidos e impresiones visuales, con un dinamismo que recoge el espíritu mediterráneo, cargado de energía.

Entendamos lo vital como algo que da energía, aliento, que hace que las cosas crezcan y se expandan. ¿Existe un mejor canal que el de la acción cultural para revitalizar y volver a hacer crecer nuestras ciudades? ¿Nuestras comunidades? Un crecimiento que, desde la equidad, revitalice a todos sus habitantes. Una acción que vuelva a creer en el sistema y la cooperación como motor de desarrollo sostenible. Impulsando de forma transversal, inclusiva, diversa. Tanto desde lo físico, social, educativo, económico, como a nivel de contenidos, de relatos y también de formas. El canal es directo. La vitalidad creativa se convierte en energía para sentir una nueva pulsión de ciudad, convirtiendo los procesos de mediación en herramientas de crecimiento individual y colectivo. El investigador y profesor de ciencias políticas Nicolás Barbieri apunta que debemos ser conscientes de la influencia que subyace en el código postal donde habitamos y nos invita a reflexionar sobre el acceso a la cultura. Tenemos que ser conscientes de como realizamos los contextos de accesibilidad. Ponerle gran atención a esas condiciones para que se pueda desarrollar una vitalidad creativa plena y para todas. Una vitalidad de ciudad. Creatividad en estado puro desde una lógica de sostenibilidad, desde algo nuevo en constante descubrimiento. Debemos entender la creatividad teniendo presente lo que existe, teniendo en cuenta el contexto y que halle la

manera de acompañar un crecimiento adecuado, pausado y de escucha activa. Con nuevas prácticas públicas entra en juego el concepto de codirección artística de ciudad, construidas a partir de una lógica operante de abordar la práctica cultural desde la política pública, desde una lógica de sistema, para irradiar su acción entre todas las comunidades.

La vitalidad creativa se desprende totalmente de la obra, no va sujeta al resultado, hace foco en los millones de conexiones que tienen lugar en el «mientras tanto» de una investigación, de un proceso de creación. Si la manera de contar el arte pasa a cámara rápida, esos procesos ¿significan? Pero centrémonos en la vitalidad creativa. Detengámonos y disfrutemos de la materia viva de la condición creadora. Como cuestiona el pintor Perejaume: «exigir a la creación que genere imágenes ambiguas, que planteen problemas y que inciten a imaginar, que se resistan a la combustión rápida de cualquier creación». El creador debe sugerir, exponer, enunciar ecuaciones y plantear problemas, aunque estos nunca lleguen a resolverse, porque en el cuestionar todas las iniciativas radican las verdaderas respuestas. Hay que perderse en los laberintos del lenguaje artístico, porque perderse es encontrar un rayo de luz que por sí sola puede, o no, acabar en hallazgos. El artista es capaz de cambiar el lenguaje de los signos convencionales porque se hace preguntas constantemente sobre las formas y los elementos, figurativos o abstractos, que inciden en la idea del riesgo.

Regresemos a lo raro. ¿Preguntarse es raro? ¿El okapi es raro? ¿Qué es ser raro? Volvamos a lo desconocido y situémoslo en otro ámbito científico, Tierras Raras. Este concepto, no tan conocido como tal vez debería, se escucha

muy poco. Las Tierras Raras están «atrapadas» cerca de la parte inferior de la tabla periódica de los elementos, y la mayoría de la gente usa productos hechos con Tierras Raras todos los días. De hecho, sin ellas nuestra vida no sería igual, pues se encuentran en la mayoría de los aparatos de alta tecnología como los teléfonos móviles u ordenadores, solo por mencionar algunos. Los metales de Tierras Raras en realidad no son tan raros como su nombre indica, las tierras raras son simplemente más difíciles de extraer que la mayoría de los metales. Esta «rareza», combinada con la demanda de los metales en aplicaciones de alta tecnología, genera complicaciones económicas y políticas que hacen que las Tierras raras sean más interesantes. Lo raro es más interesante, sí. Lo raro forma parte de lo cotidiano y es altamente apreciado, sí. El arte es raro. Los artistas son raros. ¿Tú te has preguntado por lo raro? ¿Por el okapi? ¿Y por sus osiconos? Nosotras sí. Somos artistas y desde las instituciones públicas también tenemos la capacidad de cambiar la convencionalidad. La apuesta es clara y decidida, bienvenida la revolución de los okapis. El filósofo francés de origen griego Cornelius Castoriadis nos recuerda que cada momento histórico constituye su modo de pensar y habitar el mundo. En nosotras está la capacidad de vivir la realidad y hacerla menos inhóspita. Somos quienes creamos nuestras propias instituciones y nos damos nuestras propias leyes. Somos quienes podemos decidir cómo vivir en sociedad.

Este texto, su pensar y su hacer van vinculados a muchos encuentros, pensamientos compartidos y referentes que forman parte de nuestra práctica del presente. Algunas de esas realidades que configuran un mapa institucional y de praxis artísticas concretas

tangibles que pueden también ser inspiradoras para otras y que forman parte de este hacer colectivo que promueve un estar juntas diferente, como son: Cadiz en Danza, La Casa Invisible de Málaga; Harinera ZGZ y la Red Cuenco de Aragón; Teatre L'Artesà del Prat de Llobregat; La Tabacalera, La Casa Encendida, Hablar en Arte y Espacio Abierto Quinta de los Molinos de Madrid; Red Planea, el Centre del Carmen de Cultura Contemporánea de Valencia; o el Teatro Rosalía de Castro de A Coruña. La experiencia de acompañamiento PRO365/Sismo del festival Sismògraf de Olot; La Bacanal del Festival Salmon de Barcelona; Territorio Expandido de Málaga; Centro Huarte de Navarra; Festival Intacto de Vitoria; Stalkers de Catalunya; Proyecto Pregunta de Chile; El Nido de Uruguay; mARTadero de Bolivia; Perceptómetros de Argentina; Festival Transversales de México; o Circular Festival de Artes Performativas de Portugal. Y cómo podrían faltar artistas que están en esa escucha y hacer como Albert Boronat, Antropoloops, Blink Flash, Chantal Maillard, CondeGalí, Los Voluble, Silvina Martinez, Macarena Recuerda, Nyam Nyam, Fernando Rubio, y gestoras como Angela Beltran, Azucena Klein, Beatriz de Torres, Carlos Almela, Dani Granados, Fernando Pérez, Getsemaní San Marcos, Isla Aguilar & Miguel Oyarzun, Itziar González, José Campos Alemany, Lorena Benoit, Maral Kekejian, Margarita Troguet, Maria Acaso, Marta Ardiaca, Natalia Balseiro, Natividad Buil, Pablo Martínez, Paz Santa Cecilia, Pedagogías Invisibles, Santi Eraso, Saúl Esclarín, Tena Busquets, Rafa Milán... y muchas más que no podemos nombrar y otras que seguro vendrán.



Manual sobre estrategias y alianzas para el cuidado de programas culturales vivos

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red.
Arquitecto y educador.

MARCO:
0. Alianzas
1. No estamos solos
2. Un modelo natural para sobrevivir, consolidarse y crecer
3. Cuestión de momentos
4. Grados de responsabilidad

ELEMENTOS:
1. Instituciones y personas
2. Emociones
3. Competencias
4. Propósitos y objetivos
5. Valores e intereses
6. Ejemplos
7. Recursos
8. Agendas

ETAPAS:
1. Autodiagnóstico
2. Mapeado
3. Construcción grupo motor
4. Puesta en común de recursos y agendas
5. Diseño del marco de colaboración
6. Ejecución/implementación del proyecto
7. Evaluación evolutiva, seguimiento y aprendizajes
8. Celebraciones

GLOSARIO:
1. Ineficiencia significativa
2. Andamiaje
3. Antifragilidad
4. Guiado por un propósito
5. Emergente
6. Redes de impacto
7. Cambio sistémico



Marco

El hecho cultural atraviesa y transforma aspectos fundamentales de la vida. Cuando las esferas socioeconómica, política y ecológica se enuncian tomando la cultura como lugar de articulación, se activan procesos que ponen el pensamiento crítico-artístico en el centro, que, a su vez, generan respuestas creativas a retos contemporáneos que nos acercan al buen vivir.

Es fundamental entender la cultura como un ecosistema que proporciona un marco general de pensamiento y trabajo para dar amparo a aspectos centrales en la vida privada y pública. De ahí, la necesidad de reflexionar sobre las alianzas y estrategias que pueden hacer esto factible en el ámbito de las artes escénicas y la educación.

El objetivo de este material es condensar las condiciones por las que creemos que un proceso de alianzas puede ser beneficioso para las distintas situaciones que solemos encontrarnos a la hora de desarrollar un proyecto cultural que busque poner la vida en el centro: el «por qué» y «para qué» de un modelo de alianzas.



Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

0. Alianza

Este texto no es fruto de una investigación, es un volcado en blanco y negro de 20 años de práctica en proyectos artísticos comunitarios en países de todo el mundo.

Es un esfuerzo por sintetizar y ordenar los aprendizajes extraídos durante esta época.

En este contexto las alianzas han sido el medio que nos ha permitido que prácticas tradicionalmente aisladas o encajonadas puedan salir de esos ecosistemas, conectarse con otras comunidades, expertos, instituciones públicas, agencias internacionales, artistas, académicos, etc.

Y es desde este contexto que entendemos las alianzas como una herramienta para aunar voluntades, construir equipos colaborativos, afianzar proyectos, transformar ecosistemas con la esperanza y deseo de mejorar (equilibrar) las condiciones de esas prácticas y generar impactos que tengan efecto tanto a corto como a medio y largo plazo.

1. No estamos solos

Si algo nos han demostrado estos últimos años es que no hay planificación que sobreviva a una pandemia. Antes de esto nos llegaron crisis medioambientales, burbujas inmobiliarias, el aterrizaje de nuevas tecnologías, etc.

Cada vez estamos más conectados: las materias primas se desplazan miles de kilómetros diariamente, los flujos económicos no conocen fronteras y las inversiones se diversifican a lo largo y ancho del mundo, la comunicación es instantánea y podemos saber lo que sucede en otro continente en tiempo real, por no hablar del desplazamiento de personas y profesionales, etc.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

Pensar que un proyecto puede sobrevivir/crecer/desarrollarse ajeno a los influjos de otros actores (ya sean locales, nacionales o internacionales) es un acto de osadía que puede tornarse en contraproducente. Por el contrario, entender el contexto en el que estamos y atender a las distintas agendas de los agentes que nos rodean nos puede ayudar a acotar incertidumbres y sumar recursos. En ambos casos, ya sea por prevención y oportunidad o por gestión de daños y compensaciones, es muy probable que nos veamos abocados a tomar decisiones que impliquen compromisos y distintos grados de colaboración.

Invertir tiempo y energía en diseñar y establecer un buen modelo de alianzas nos permite afrontar esos momentos con garantías, bien para minimizar los daños, bien para explotar las oportunidades y no andar el camino en solitario en momentos de tanta incertidumbre.

2. Un modelo natural para sobrevivir, consolidarse y crecer

No está de más recordar ciertos ecosistemas que podemos observar en la naturaleza y nos pueden servir de ejemplo (muy genérico) a la hora de tomar decisiones relacionadas con el modelo de colaboración que queremos plantear. Estos ejemplos (y sus infinitas variantes intermedias) nos pueden servir de guía para sentar las bases y entender la esencia de la propuesta que desarrollaremos a futuro.

Ciertos ecosistemas muy especializados (en un contexto, clima, entorno) suelen contar con un número más bajo de agentes, una menor variedad, y es a través de la simplificación del modelo que son capaces de utilizar con mayor eficiencia los recursos que les rodean para crecer con exuberancia. Es esta especialización la que los hace tremendamente eficaces y, a su vez, la que los convierte en

extremadamente frágiles. Un cambio en las condiciones meteorológicas o la introducción de una especie foránea puede acabar con todo el ciclo y destruir el ecosistema entero. Los modelos basados en la especialización son de rápido crecimiento y a su vez están más expuestos a los cambios en las condiciones que les permitieron crecer.

Por el contrario, los ecosistemas con una mayor diversidad se desarrollan más lentamente, establecen relaciones más amplias y complejas, en ocasiones confusas o directamente imperceptibles, pueden llegar a resultar aparentemente contraproducentes. Estos sistemas se caracterizan por tener más elasticidad a la hora de enfrentarse a los cambios y una mayor resiliencia frente a las crisis. La diversidad en las conexiones y la variedad de recursos y capacidades se vuelven especialmente útiles a la hora de afrontar (y sacarle partido) a situaciones inesperadas.

En lo referente a nuestra historia, los seres humanos hemos visto desaparecer ecosistemas sólidos y establecidos: cuanto más extensos y duraderos, más doloroso e impactante ha sido su derrumbe. Lo hemos visto con el cambio del modelo industrial y lo estamos sufriendo estos años con los fuertes temblores del modelo actual.

Es en los momentos de cambio donde salen a relucir la amplitud de recursos que no solo son de gran ayuda a la hora de resistir las crisis sino que pueden llegar a sacar ventaja de los modelos emergentes usándolos como herramientas de cambio para crecer y evolucionar a través de la puesta en marcha de nuevas interacciones.

Durante la pandemia, aquellas personas, organizaciones, colectivos e instituciones que contaban previamente con un sistema de relaciones fuerte y rico fueron más capaces de resistir e incluso crecer que aquellos que se encontraban en soledad.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

Hace muchos años que la capacidad para conectarse del ser humano no se restringe únicamente a un espacio físico concreto. Esto hace que podamos generar relaciones muy variadas en poco tiempo y cambiarlas con relativa facilidad.

En el modelo de alianzas que queremos desarrollar, priorizamos conexiones de calidad que sigan un propósito a medio y largo plazo con el deseo de que estas conexiones sean ricas y alimenten.

3. Cuestión de momentos

Muchos modelos educativos artísticos nacen como experimentos o apuestas personales, son espacios de trabajo que surgen como islas dentro de las instituciones, y por falta de recursos, conexiones o cuidados acaban consumiéndose.

Estamos hablando de prácticas que se encuentran lejos del foco de atención (ya sea político o económico), situándose en no pocas ocasiones en los márgenes de los márgenes, dependiendo de un contexto poco consolidado y variable. ¿Cómo conseguir/ampliar recursos en estas circunstancias?

El modelo de alianzas, la creación de redes o plataformas, es un modelo inherente a nuestra sociedad. Al igual que sucede en los modelos naturales, establecemos complejas relaciones que nos permiten enfrentarnos a los distintos interrogantes que se nos presentan. Tal vez esta sea una de las capacidades menos valoradas de nuestra especie y, posiblemente, de las que más nos ha permitido evolucionar/desarrollarnos.

Hay ciertos momentos en los que un modelo de alianzas puede resultar útil:

Supervivencia: nuestro modelo está en crisis, hemos perdido apoyo económico, público, colaboradores, frescura, capacidad... y la continuidad del mismo está en riesgo. En estas circunstancias, tejer o haber tejido una red de colaboradores y recursos puede ayudarnos a resistir en un periodo de crisis o urgencia.

Fortalecimiento: nuestro modelo no está en crisis pero sigue siendo frágil y sensible a los cambios, su continuidad no está garantizada y necesita consolidarse. Encontrar socios capaces de apuntalar las posibles deficiencias (comunicación, innovación, administración, etc.) nos puede permitir reforzar la estructura y estabilizar el proyecto, y sentar las bases para afrontar una fase más ambiciosa.

Crecimiento: nuestro modelo está estancado, es estable, pero sentimos el deseo de avanzar, de cambiar, de evolucionar. Muchos modelos se acomodan en ciertas fases de consolidación, algo muy común tras largos esfuerzos, repitiendo las estrategias que les funcionaron

4. Grados de responsabilidad

En el modelo de alianzas que estamos proponiendo, la responsabilidad que tenga cada actor en las distintas fases del proceso o del proyecto en su conjunto es un elemento crítico. En este sentido, debemos tener en cuenta los diferentes grados de responsabilidad que adquiere cada posible socio, ya que esto marcará el tipo de relación que tendremos a futuro.

Estas responsabilidades van asociadas a un tipo de compromisos, capacidades y competencias. Como en todo proceso, el nivel de compromisos y el número y nombre de socios puede variar (y es normal que lo haga) a medida que el proyecto avanza y las circunstancias varían (ya sea por la propia naturaleza del proyecto o por situaciones ajenas al mismo que no habían sido contempladas en un primer momento).

A modo de ejemplo, y entendiendo que estos grados cambian a lo largo del proceso y según el modelo que estamos buscando, podemos hacer una primera división muy general:

Grupo motor o corazón del proyecto

Son los socios que empujan y se responsabilizan del proceso en su totalidad.

Trabajan en las fases iniciales y en un principio acompañarán el proyecto a lo largo del mismo.

Toman decisiones estratégicas, participan de la evaluación continua y son responsables del correcto cumplimiento de los compromisos adquiridos de forma colectiva (con una especial atención a los valores y propósitos).

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

Acompañamiento

Son aquellos socios que se responsabilizan de ciertos aspectos del proceso, como, por ejemplo, la correcta ejecución de objetivos o actividades previamente acordados, o de afrontar situaciones inesperadas a las que queremos sacar partido o que debemos resolver para que no afecten de forma negativa.

Aparecen de forma puntual en el proyecto, pueden participar en una o varias fases y suelen aportar una ayuda y valor excepcionales.

Llevan a cabo objetivos específicos, aportan recursos concretos o suplen carencias y competencias que no están presentes (conocimientos técnicos, facilitación de procesos, evaluación, instalaciones, contactos, comunicación, etc.).

Periféricos/complementarios

No tienen responsabilidades en el proceso, pero atienden a necesidades genéricas del mismo. Su responsabilidad, de tenerla, es de bajo impacto y asociada a objetivos secundarios o con un rol no central.

Pueden aparecer en distintas fases del proyecto. Dado su bajo nivel de implicación, su ausencia no es traumática y puede ser fácilmente sustituida por otro de características o capacidades similares.

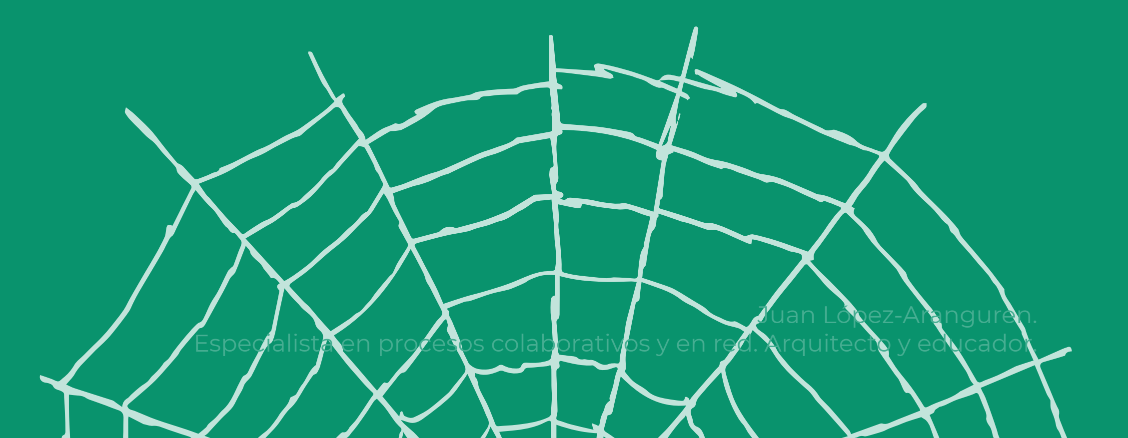
Participan de forma somera, ya sea como espectadores, receptores o de forma más activa (proveedores, técnicos, etc.).



Elementos

Un sistema debe tener en cuenta distintas situaciones para llegar a buen puerto. Conocer los elementos que las conforman, sus posibilidades y retos ayuda a establecer un diagnóstico adecuado y a diseñar y poner en marcha un marco de trabajo que posibilite el correcto desarrollo de estas alianzas/redes/plataformas.

Lo importante de los ingredientes que vamos a desgranar a continuación no es tanto su nomenclatura (más o menos acertada) sino el desarrollo y la atención profunda que hagamos de ellos a la hora de usarlos para enriquecer nuestro modelo. La mayoría están presentes en las estrategias y marcos de trabajo que manejamos comúnmente, pero solemos tratarlos superficialmente, lo que puede llevarnos a situaciones contraproducentes.



Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

1. 1. Instituciones sí, pero personas

Los acuerdos se llevan a cabo normalmente entre entidades e instituciones. Estas pueden llegar a ser más o menos grandes (desde una pequeña compañía a un centro escolar o un ayuntamiento) pero no hay que olvidar que, si bien es la institución en su globalidad la que firma y se responsabiliza nominalmente, son los individuos que la componen los que terminan de facilitar o bloquear los procesos.

Habrá individuos que lo hagan únicamente porque forma parte de sus competencias y habrá otros que se vean implicados personalmente, bien porque se sienten reflejados en los valores del proyecto, bien porque confluyen con deseos o propósitos personales/profesionales. Sea cual sea la razón, la diferencia entre unos y otros es sustancial, especialmente cuando nos encontramos en situaciones grises donde la voluntad de los participantes puede suponer un valor añadido para resolver un problema o sacar partido a una posible oportunidad... o no.

Atender a las necesidades, propósitos y objetivos de esos individuos es importante para entender la naturaleza de nuestra alianza. Convertir esa relación en una implicación personal ayuda a la superación de obstáculos, a la consecución de los objetivos y al cuidado de los valores y propósito inicial.

2. Emociones

Desligar las emociones, tanto individuales como colectivas, de la capacidad profesional o del flujo de trabajo es un error. Entender en qué punto nos encontramos en cada momento del proceso y saber qué tipo de emociones puede provocar, cuáles nos pueden resultar beneficiosas y cuáles habría que mitigar es una práctica imprescindible.

Los inicios de proyectos innovadores cargan con un punto de incertidumbre que puede bloquear su arranque y generar tensiones internas con socios inexpertos o indecisos. Por el contrario, un proyecto que lleva muchos años asentado puede causar aburrimiento y apatía, provocando una pérdida de interés y su posible decadencia o abandono.

Un exceso de euforia puede resultar muy positivo para activar un proyecto y aunar voluntades, pero, a su vez, puede impedirnos prestar atención a ciertos detalles y pasar por alto obstáculos que podrían bloquear el desarrollo del mismo.

Un punto de miedo nos ayuda a parar/pausar y observar con atención posibles inconvenientes e integrarlos en nuestra estrategia; por el contrario, el exceso de celo puede llevarnos a la parálisis y el estancamiento.

Entender las emociones de nuestro equipo y socios, saber en cuáles debemos apoyarnos o cuáles debemos atemperar, dependiendo de la fase y los retos en los que nos encontremos, es muy importante. Ocultar o pasar por encima de las mismas no es una solución, pues no van a dejar de estar presentes y, si no salen de forma natural y las gestionamos colectivamente, pueden acabar desbordando de forma individual y fracturar la confianza en el momento más inesperado.

3. Competencias

Además de las competencias técnicas, hay un número de competencias clave que son extremadamente útiles para conformar alianzas: la capacidad de interactuar con agentes con distintos entornos sociales y valores culturales, la capacidad para prever dificultades y anticiparse a las

mismas, la escucha activa e interesada, la capacidad para planificar a medio largo plazo atendiendo a las necesidades colectivas e individuales, la capacidad para generar espacios de confianza, la inteligencia colectiva, etc.

Entender con cuáles contamos y ser capaces de incluir aquellas que nos faltan es vital para arrancar un proceso con garantías.

Entender cuáles no tenemos y ser conscientes de los problemas que nos pueden reportar también es útil para mitigar efectos negativos.

Por ejemplo: un equipo conformado por gente creativa y optimista y carente de perfiles finalistas corre el riesgo de no llegar a concretar los pasos necesarios para implementar las ideas creativas. En una situación inversa nos sucedería algo parecido: un grupo compuesto solo por gente muy capaz de aterrizar ideas y excelente en la gestión puede pecar de falta de agilidad para enfrentarse a situaciones inesperadas o para abrir nuevas vías de crecimiento o desarrollo.

4. Propósito y objetivos

El propósito (objetivo general) de nuestra alianza es el valor alrededor del cual queremos agruparnos. Es un horizonte compartido que todos perseguimos, que nos permite reconocernos en nuestra práctica y que nos ayuda a entender por qué y para qué hacemos las cosas.
Es un elemento estable que debería estar integrado en el ADN de los socios.
Puede ser el cambio climático, la mejora laboral de los jóvenes, el desarrollo artístico de los centros escolares, la hibridación entre pedagogía y arte dramático, la lucha contra la exclusión, etc.

Una vez hemos acordado este propósito y el motivo de nuestro acercamiento con otros socios posibles, ponemos en común el objetivo final y los objetivos parciales del proyecto.
Los objetivos parciales desgranan los hitos del proceso, que nos van acercando poco a poco al objetivo final, deben ser acordados entre todos y nos ayudarán a delimitar tanto el marco del proyecto como el diseño de la estrategia.

Por ejemplo, y simplificando mucho las variables, un objetivo final del proyecto puede ser la ejecución colaborativa de un festival de teatro con 4 colegios de la zona, dos compañías de teatro, una asociación del barrio y el departamento de cultura de la administración local. Para ello establecemos hitos u objetivos parciales (de nuevo en un proceso muy esquemático) que nos ayuden a conseguirlo:

1. Mapear y contactar con los colegios y asociaciones de la zona, contactar con el departamento de cultura local, seleccionar las compañías de teatro.

2. Diseño conjunto del proceso entre las instituciones seleccionadas.

3. Formación del profesorado y los alumnos para la producción de obras de teatro.

4. Selección del espacio donde va a tener lugar el festival.

5. Preproducción técnica del festival.

6. Ejecución del festival.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

5. Valores e intereses

Valores e intereses hacen referencia al entorno en el que nos moveremos como grupo: por lo que estamos dispuestos a luchar, qué estamos dispuestos a aceptar y cuáles son las líneas rojas que no vamos a cruzar.

Es una forma de visibilizar tanto aquello con lo que nos identificamos y sentimos que nos representa (valores), como lo que queremos conseguir cada uno (intereses). En este sentido, es importante distinguir y enunciar tanto los principios que nos mueven, con los que queremos asociarnos (y queremos tener cerca), como los principios que no nos mueven, con los que no nos identificamos y pensamos que pueden dañar nuestra imagen y valor (y que queremos tener lejos).

Estos intereses y valores nos ayudan a entender la naturaleza de las alianzas, entretejer voluntades y generar confianza.

Por ejemplo: organizaciones que llevan integrada la democracia participativa entre sus consignas difícilmente aceptarán proyectos muy jerarquizados que no permitan diseños colaborativos o dar voz y participación a distintas comunidades y organizaciones.

Lo mismo sucede con aquellas organizaciones que no están dispuestas a renunciar a la autoría o buscan la excelencia técnica como un principio innegociable, pues pueden ver peligrar sus estándares si abren demasiado las decisiones y la ejecución a socios o participantes en los que no confían.

Hacerse cargo de los intereses y valores de los demás y responsabilizarnos de forma colectiva de la consecución de los mismos es imprescindible para establecer alianzas a medio y largo plazo.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

Conviene escuchar, discutir y aceptar (o rechazar) los valores e intereses propios de cada organización/entidad/individuo que conforma el proyecto. Esto hay que plantearlo desde un primer momento. Es una buena práctica que nos permite articular los marcos de los retos comunes desde el inicio y nos ahorrará discusiones y debates a futuro. También nos permitirá entender desde el principio con quién podemos y queremos asociarnos y con quién no. Es conveniente actualizar estos acuerdos cada cierto tiempo, especialmente cuando se sumen nuevos miembros o hayamos alcanzado algún hito del proyecto, para confirmar que estamos siguiendo lo pactado o si, por el contrario, hay algo que nos hemos olvidado por el camino y debemos reformular o adaptar.

6. Ejemplos

A veces el uso laxo/vago del lenguaje nos lleva a falsos acuerdos, personas con distintos entornos culturales o campos de trabajo pueden usar las mismas palabras y referirse a cosas distintas. También nos sucede con los imaginarios: referencias similares pueden activar distintas imágenes y valores en nuestros cerebros.

Precisar lo que queremos decir y buscar ejemplos concretos que nos permitan mostrar con la mayor exactitud lo que entendemos, sentimos o queremos decir es muy importante para sentar unas bases, valores, objetivos comunes, una narrativa compartida, un imaginario colectivo.

Un equívoco muy común viene con la palabra participación. Para algunos significa hacer una asamblea donde comunicar a nuestros socios o colaboradores lo que vamos a hacer; para otros esto es claramente insuficiente y entienden que la participación se consigue a través de la

responsabilidad común. Con la diversidad puede suceder algo similar: ¿cuántos grados de diversidad estamos buscando y en qué ámbitos? ¿Origen? ¿Género? ¿Contexto social? ¿Edad?

Precisar a través de ejemplos concretos para acotar lo que el lenguaje haya podido dejar en el aire nos ayuda a tener clara la formalización, nos ahorra equívocos y nos permite avanzar con mayor confianza.

7. Recursos

Cuando hablamos de recursos hablamos de una doble apreciación: lo que significa a nivel material y lo que se aporta desde una perspectiva más intangible de cada participante/socio/institución relacionada con la dedicación y priorización.
Hablamos, en definitiva, de posibilidades económicas, logística, herramientas, materiales, transporte, etc., pero también de conexiones (red de profesionales), horas de empeño, intensidad que vamos a poder dedicar, grado de prioridad que tendrá en nuestros flujos de trabajo, etc.

Los recursos inciden en el proyecto a dos niveles: por un lado, nos indican lo que aporta cada uno y nos darán un grado de responsabilidad y compromiso; por otro, nos ayudan a delimitar la ambición del proyecto y acotar nuestros objetivos. En ambos casos nos permiten encuadrar con precisión las posibilidades del proyecto y la relación de las alianzas.

Es importante poner en común desde el principio el tipo de recursos que tenemos y las responsabilidades que conllevan. También lo es revisar cada cierto tiempo los mismos, ver si tenemos nuevos insumos o si hay otros que se nos agotan, y actualizar esos acuerdos. Un mapeado preciso de recursos

y una buena ubicación de los mismos a lo largo del proceso nos permitirá ser más eficaces y efectivos en la consecución de los objetivos. Esta previsión también nos permitirá anticipar la complementariedad de los socios (algunos aportarán cosas de las que otros carecen) y si necesitamos incorporar, o no, colaboradores que aporten lo que echamos en falta.

8. Agendas

Una de las grandes olvidadas a la hora de sentar las bases de una alianza o colaboración es la agenda: la agenda de nuestros socios, la agenda de aquellos actores, instituciones o comunidades con las que queremos colaborar, e incluso nuestra propia agenda.

Las agendas, como las estamos entendiendo en este contexto, hacen referencia a los objetivos, retos, recursos, necesidades, capacidades, etc. de cada entidad puestos en un calendario. Las estrategias y propósitos de las organizaciones y colaboradores también se plasman en fechas con sus puntos álgidos, imposibilidades y oportunidades.

¡Ojo! No confundirlas con los valores e intereses de los que ya hemos hablado anteriormente.

Las agendas de cada socio deben tener en cuenta tres aspectos principales: el calendario económico (cuándo recibimos el dinero y cuándo debemos justificarlo), el calendario administrativo (relativo a la justificación de nuestros proyectos y programas) y el calendario del proyecto (en qué momento vemos oportuno llevar a cabo las acciones atendiendo a los objetivos marcados y la disponibilidad de los recursos).

Entender los ritmos de nuestros socios y colaboradores así como sus hitos y valles nos ayuda a hacer un uso más eficiente y lógico de los recursos y, sobre todo, a no sufrir contratiempos o interrupciones inesperadas. Compartir y coordinar agendas es un reto que exige autoconciencia, transparencia, generosidad, inteligencia y creatividad por parte de todos y que, si no se hace bien, puede resultar contraproducente.

Si queremos iniciar una colaboración con un colegio debemos tener en mente los ritmos escolares, cuándo alumnos y profesores están más liberados y cuándo van a estar centrados en su propia agenda, entender qué momentos son óptimos para ayudarles a sacar adelante objetivos y en cuáles podemos suponer un obstáculo.

Por ejemplo: iniciar un proyecto de arte público con un colegio en abril es prácticamente imposible; con las clases ya en marcha y los alumnos y profesores pendientes de cerrar el curso y los exámenes finales es difícil hacerse hueco en su agenda. Sin embargo, marzo puede ser un buen momento para preparar actividades que vayan a arrancar ya en septiembre, al inicio del nuevo curso, contamos con tiempo para ajustar objetivos y propósitos con la AMPA, los profesores y la junta directiva, y coordinar con ellos un calendario.

Esto suele suponer un conflicto directo con las agendas administrativas, pues si los ritmos de los colegios (y los comunitarios en general) suelen medirse (en España) de septiembre a agosto, los contables suelen hacerse de enero a diciembre. El diseño de nuestro proyecto, así como su justificación, debe tener esto en cuenta.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

En un proyecto municipal, no estar pendientes de la agenda política nos puede llevar al colapso y la pérdida de alianzas.
Teniendo como referencia el periodo electoral, hay que ser conscientes de que, por norma general, los 2 meses antes de acudir a las urnas la administración se para y es muy difícil firmar contratos o sacar nuevas iniciativas, por lo que todo lo que requiera de toma de decisiones o gestión de recursos debe estar cerrado mucho antes.
Así mismo, durante el último año de mandato muchos dirigentes buscan hitos que poder mostrar y poner a disposición pública como logros de su gobierno; si esto lo hemos integrado en nuestra agenda podemos ofrecer inauguraciones o eventos que necesiten de visibilidad y serán bien recibidos. Por el contrario, aquellos proyectos más experimentales o que trabajen sobre temas conflictivos o con comunidades más frágiles pueden verse sometidos a una sobreexposición que no les haga ningún favor.
En este mismo sentido, es al principio de las legislaturas, mientras el nuevo equipo electo se está asentando, que tenemos más oportunidades de proponer proyectos e incidir en las agendas y propósitos de los próximos cuatro años. Llegar con un proyecto sólido y ajustado puede abrir muchas puertas.

Muchas instituciones deciden con varios meses de antelación su política de gastos y calendario, por lo que, si queremos sumar recursos, debemos dirigirnos a ellas dentro de esos tiempos.
Por otro lado, si bien fin de año suele ser un mal momento para plantear actividades a ciertos centros, también puede pasar que algunas instituciones no hayan gastado todavía todo el presupuesto (cancelaciones o imprevistos a lo largo del año que se han ido arrastrando) y estén buscando actividades con las que terminar de llenar su programación.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

Por supuesto, las agendas no son ajenas a eventos inesperados o excepcionales. Estos eventos pueden ser usados como palanca para llevar a cabo un impacto mayor o por el contrario paralizarnos. Ser capaces de detectarlos, anticiparse y usarlos en nuestro favor es otro de los retos.

Tras el paso de la borrasca Filomena por Madrid, algunos colectivos artísticos aprovecharon para recuperar los troncos de los árboles caídos y construir zonas de juego con ellos en patios escolares. Con este gesto reclamaban varias cosas: más soluciones verdes en sus centros y un cambio en la política de usos de los patios (normalmente destinados a superficies de hormigón para hacer deporte).

Para conseguir impactos profundos y duraderos y estrechar alianzas, integrar los intereses, objetivos, valores y recursos en las agendas de cada socio es indispensable. Si no lo hacemos, corremos el riesgo de ser percibidos como agentes externos y nuestras actividades como algo secundario y puntual fuera de sus prioridades.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.



Etapas

Qué pasos/fases/etapas debemos llevar a cabo para ejecutar correctamente un proceso de alianzas.
Cómo empezamos, cómo continuamos y cómo terminamos.

Las etapas relatadas a continuación son una referencia para ordenar y enmarcar situaciones que, de manera más o menos consciente, ya tenemos en mente o estamos llevando a cabo. Sirven de referencia para un proceso lógico que puede ser desarrollado de muchas maneras distintas y variarán según el punto en el que se encuentre cada grupo o proceso.
Es muy normal y aconsejable que las distintas fases se repitan y se solapen, no solo no es un problema, sino que en la mayoría de las ocasiones es necesario y positivo.

En estas fases hay dos planos subyacentes que suceden a la vez y deben ser revisados y evaluados en tiempo real:



- Uno tiene que ver con cómo vamos construyendo nuestra alianza para que el proyecto se desarrolle de la manera más sana y efectiva posible.

- El otro con cómo ejecutamos el proyecto mientras las acciones del mismo nos sirven para comprobar el estado y utilidad de la alianza que estamos forjando.

¡Ojo! A lo largo de estas etapas vamos a centrarnos en el primer plano, el de la construcción de la alianza, que es el que nos ocupa.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

1. Autodiagnóstico

Es un análisis interno que debemos hacer como entidad y como personas que van a representar a la entidad y van a ser protagonistas de esta alianza.

Este autodiagnóstico busca explicitar por un lado el propósito de la alianza y la forma en la que la vamos a llevar a cabo: la gobernanza; y por otro, los valores e intereses que queremos que estén presentes (ver el apartado «Elementos», capítulos 4 y 5).

Este autodiagnóstico nos servirá como carta de presentación para enrolar a futuros aliados y como brújula de cara a sentar lo que serán las bases de la colaboración.

2. Mapeado: búsqueda de aliados y primeros contactos

Una vez tenemos definidas las líneas gruesas de lo que queremos y de cómo queremos plantearlo, vamos buscando y mapeando aquellos aliados que pensamos que pueden complementar y ser necesarios de cara a avanzar con el proyecto.

Estos aliados responden a tres características:

> · Intuimos que compartimos un propósito común.
>
> · Tienen capacidades y competencias complementarias y necesarias para el desarrollo y ejecución del proyecto/campaña/programa.
>
> · Comparten, o son sensibles a compartir, un modo de hacer acorde con el que hemos definido.

Esta fase incluye tanto la búsqueda como los primeros contactos de aquellos agentes o instituciones que se alinean con nuestro propósito y pueden añadir un valor a la consecución del mismo. Esta etapa termina con una primera manifestación de interés por parte de todos los agentes que quieran formar parte de la alianza.

3. Construcción del grupo motor

Tras la manifestación de interés pasamos a la consolidación.

Esta parte se tiende a obviar y suele provocar muchos problemas a futuro. Esta fase es indispensable.

En esta etapa se llevan a cabo las siguientes acciones:

- Revisión colectiva del propósito y las formas de hacer (gobernanza).

- Acordar los valores e intereses de cada uno de los aliados y sus representantes.

- Acordar y validar el diagnóstico tanto colectivo como individual.

Hay que señalar que esta fase va en paralelo con el diseño de los objetivos (final y parciales) del proyecto común, así como con la definición de las responsabilidades, roles e implicaciones.

Puede suceder que ciertas entidades estén acostumbradas a marcar el paso y tomar las decisiones de forma autónoma, hay otras personas que les cuesta directamente delegar o compartir responsabilidades y

otros que no son capaces de confiar en la responsabilidad colectiva o no quieren asumir objetivos que no les afectan de forma directa. Es importante detectar esto cuanto antes, pues tan importante es sumar aliados como descartar aquellos que no pueden o quieren asumir el reto colectivo.

4. Puesta en común de recursos y agendas

En esta etapa, cada uno de los aliados especifica de qué recursos dispone y está dispuesto a volcar en el proyecto colectivo, así como la responsabilidad asociada y la retribución esperada por los recursos invertidos. Recordad que esos recursos pueden ser muy variados: económicos, logísticos, tiempo invertido, contactos ofrecidos, etc.

También se pondrán encima de la mesa las agendas, los calendarios de cada uno de los aliados con sus prioridades, espacios más flexibles y momentos inamovibles.

Es en este punto donde las fricciones se van a materializar de una forma evidente: cómo repartimos los recursos, cómo adaptamos nuestros tiempos a los del proyecto, cómo nos responsabilizamos de los objetivos comunes y ponemos nuestras horas de trabajo y nuestras competencias al servicio de los mismos. Es muy común que surja un sentimiento de desequilibrio o falta de generosidad que puede generar frustración.

En esta fase se pondrá a prueba si el diagnóstico y los acuerdos alcanzados previamente son realistas o no. También podremos comprobar si los valores y gobernanza son una herramienta útil en el proceso de decisión y diseño o por el contrario resultan un obstáculo o son rechazados por alguno de los aliados/socios.

5. Diseño del marco de colaboración

Aquí vamos a reflejar de forma explícita e indubitable las condiciones del marco/espacio de trabajo colectivo:

- Líneas rojas: aquellos límites por debajo de los cuales no merece la pena continuar con el proyecto. Estas líneas rojas pueden ser de muchos tipos (y es recomendable que así sea).

    — Económicos: si en cierto tiempo no hemos recuperado la inversión o si las ganancias no llegan a una cantidad concreta.

    — Valores: que alguna acción no esté teniendo en cuenta uno de los valores acordados o vaya directamente en contra (por ejemplo, un proyecto climático que produce mucho residuo no reutilizable).

    — Tiempos: si no hemos alcanzado los resultados esperados en un marco temporal acordado.

    — Etc.

- Objetivo final: el que guía el proyecto y la toma de decisiones a nivel estratégico.

- Objetivos parciales: los que nos marcan resultados concretos y tangibles que nos permitan evaluar el avance del proyecto y si estamos cumpliendo con nuestros acuerdos.

- Hitos para la consecución de los objetivos: pasos intermedios claros y precisos con resultados tangibles que debemos cumplir para avanzar según las etapas y el calendario que nos habíamos marcado.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

Este marco de trabajo nos dará la estructura en la que se va a desarrollar el proyecto y donde va a tener lugar nuestra alianza. Es un banco de pruebas para todo lo acordado previamente, nos permitirá entender qué funciona, qué puede ser mejorado, qué debe ser cambiado, etc. Es a través de la puesta en marcha de este marco y la evaluación y seguimiento de esta puesta en marcha que aprenderemos y podremos ajustar y mejorar nuestro modelo.

6. Ejecución/implementación del proyecto

Si bien hasta ahora nos hemos centrado en el proceso y en cómo preparar los mimbres necesarios para ejecutar un proyecto con garantías, no debemos olvidarnos que la ejecución del mismo es lo que nos va a permitir experimentar el modelo diseñado.

La ejecución del proyecto, las actividades asociadas, su diseño y preproducción, etc. es el momento en el que experimentamos/vivimos la alianza.

Es a través de la implementación que vamos a poner en práctica los lazos y acuerdos previamente establecidos, vamos a comprobar si nuestro marco funciona y si los compañeros de viaje responden a las expectativas creadas.

Es un momento que nos va a servir para pulir el modelo y legitimarlo o, en su defecto, para revisarlo y modificarlo.

Si bien la correcta ejecución de un proyecto no implica necesariamente que el proceso ha sido bueno, una mala ejecución debería servirnos como alarma para mejorarlo.

7. Evaluación evolutiva, seguimiento y aprendizajes

A lo largo del proceso debemos reservar momentos para hacer una evaluación colectiva de la marcha del mismo, comprobar en qué punto nos encontramos respecto a la agenda establecida y revisar si los objetivos marcados nos están ayudando a avanzar en el propósito.

Es también un buen momento para comprobar que los recursos y las actividades siguen alineadas o si debemos ajustar en algún sentido.

Este seguimiento no es un espacio de rendición de cuentas, sino que debe llevarse a cabo desde la perspectiva del aprendizaje: qué no hemos tenido en cuenta y debemos incluir, qué hemos descubierto que nos gustaría potenciar, qué retos hay que abordar y cuáles dejar de lado, etc.

Es una actualización permanente del autodiagnóstico que nos permite comprobar que la alianza sigue en pie y seguimos de acuerdo, o si hay algunos puntos que mejorar y otros que descartar, bien porque ya los tengamos superados bien porque no responden ya a las necesidades que cubrían.

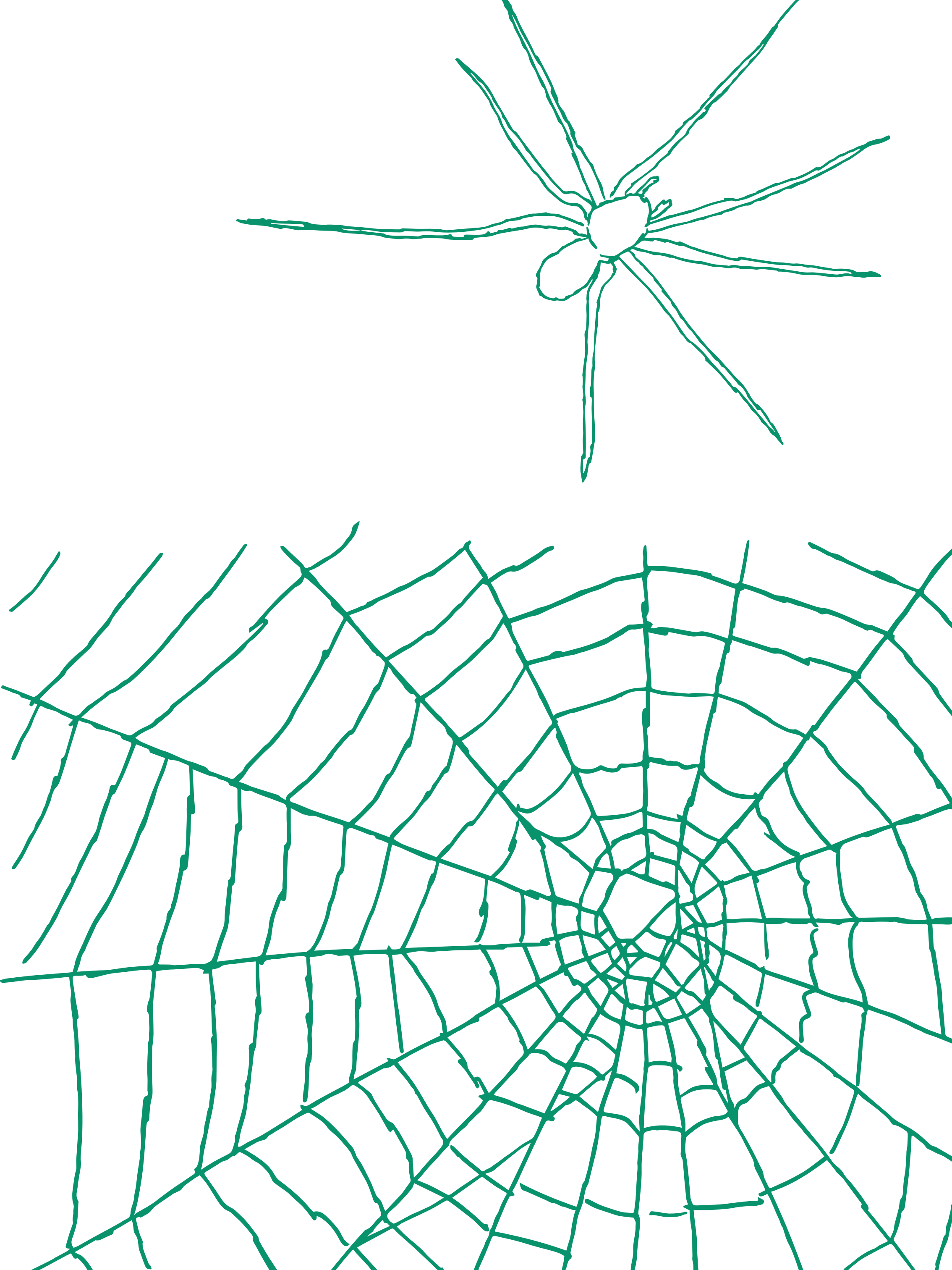
8. Celebraciones

En las alianzas es importante dejar un espacio para celebrar los hitos alcanzados, los aprendizajes obtenidos, los retos superados o la confianza establecida.

Las celebraciones están cargadas de significados simbólicos que ayudan a los grupos a definir su identidad, así como a reconocer el esfuerzo realizado en común. Son actos de generosidad y reconocimiento de los distintos actores y participantes.

Celebrar ayuda a reforzar los lazos y entender la importancia del camino recorrido y debe acompañar los distintos momentos y etapas del mismo.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.





Glosario

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

Las definiciones de este glosario forman parte de las estrategias para un enfoque de red diseñadas junto a mis compañeros de Democratic Society, Mélodie Caraty, Nadja Nickel y Max Stearns, como parte de los aprendizajes obtenidos en los proyectos ejecutados en Madrid (España) y Orleans (Francia) en los años 2019-2022. Pueden encontrar el documento completo en este link: *Strategies for a Networked Approach. Building relationships and processes to achieve transformational change in change-hesitant cities.*

Este glosario tiene un objetivo muy concreto: poder nombrar algunas de las cosas que hacemos que, al no tener una forma de llamarlas, pierden legitimidad.

Son conceptos abstractos, vaporosos, no tangibles, que están presentes en nuestras prácticas y que, al no tener una definición clara, pueden ser poco valorados o en ocasiones despreciados.

Nombrar herramientas que usamos, consciente o inconscientemente, en la mayoría de nuestras prácticas.

Este glosario nos sirve para interlocutar con aquellas personas que necesitan un marco conceptual para entender o dar veracidad a elementos intangibles, generalmente fundaciones, universidades, administraciones, directores de programas o gestores de instituciones, etc.

También es una manera de ayudar a aglutinar bajo ciertos paraguas prácticas y acciones comunes y darles un cuerpo que nos permita comunicarnos con otros actores que, como nosotros, están desarrollando acciones y no tienen tiempo para la sistematización.

Es responsabilidad de cada uno hacer un buen uso (o no hacer uso en absoluto) de estos términos y emplearlos en aquellos contextos o con aquellas personas que puedan darles un valor.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

1. Ineficiencia significativa: Invertir tiempo en desacelerar los procesos y aprovechar esta lentitud para crear conexiones significativas y profundas que nos permitan avanzar con sentido.

«Las ineficiencias significativas representan el diseño de sistemas» que ralentizan temporalmente los procesos con el fin de permitir la creación de un significado compartido. «Los resultados pueden aumentar el aprendizaje cívico, la reflexión, la empatía y una mayor conciencia de los sistemas cívicos y sus efectos, que los ciudadanos pueden aprovechar para crear nuevas formas de acción en los procesos normales de la vida cívica».[1]

1 Gordon, E., y Walter, S. Meaningful Inefficiencies: Resisting the Logic of Technological Efficiency in the Design of Civic Systems. The Playful Citizen. Jstor, 2019.

2. Andamiaje: Estructura, dispositivo, interfaz, elemento intermedio que nos permite relacionarnos y producir nuevos modelos no encorsetados por los objetivos establecidos inicialmente.

«Ya sea que lo llamemos andamio, celosía, plataforma, cultura, infraestructura, marco, esquema o conjunto de reglas, la intención es la misma: diseñar un marco intermedio que no sea la cosa en sí misma, sino los medios por los cuales pueden surgir muchas configuraciones diferentes».

3. Antifragilidad: Capacidad para incorporar los elementos inesperados o aleatorios como un valor para el proceso y una fuente de crecimiento, fortalecimiento y evolución.

«Más allá de la resiliencia o la solidez», la antifragilidad es una propiedad de los artefactos, procesos y sistemas que se regeneran a sí mismos «continuamente al usar, en lugar de sufrir, eventos aleatorios, impactos impredecibles, factores estresantes y volatilidad».[2]

2 Taleb, N. Antifragile: things that gain from disorder. Penguin, 2013.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

4. Guiado por un propósito: A diferencia de la acción inspirada puramente por la obligación o la transacción, la acción impulsada por un propósito está orientada a aprender, colaborar, diseñar, construir, mantener, reparar y, en general, actuar en función del significado intrínseco del acto mismo. Lo que nos importa no es tanto nuestra obligación como el objetivo general que guía nuestras acciones.

5. Emergente: Capacidad para producir resultados y sistemas complejos desde alianzas e interacciones aparentemente sencillas. Estos resultados van más allá de las capacidades concretas de los individuos y de su ámbito de acción habitual.

«La emergencia es la forma en que los sistemas y patrones complejos surgen de una multiplicidad de interacciones relativamente simples»

«En estos sistemas, los agentes que residen en una escala comienzan a producir un comportamiento que se encuentra en una escala por encima de ellos: las hormigas crean colonias; los urbanitas crean barrios», los ciudadanos crean democracia climática”.[3]

3 Johnson, S. Emergence: the connected lives of ants, brains, cities, and software. Scribner, 2016.

6. Redes de impacto
Sistemas de alianzas cuyo fin es producir una transformación en un ámbito, con la intención de crear o promover un cambio sustancial.

Ni «espontánea ni accidental», estas redes conectan deliberadamente a personas y organizaciones para promover el aprendizaje y la acción sobre un tema de interés común”.[4]

4 Ehrlichman, D. Impact Networks: Creating Connection, Sparking Collaboration, and Catalyzing Systemic Change. Berrett-Koehler Publishers, 2021.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.

7. Cambio sistémico: Cambio que incide no tanto en el resultado de una acción como en las condiciones que posibilitan la acción en sí misma, es una transformación que tiene en cuenta el modelo en su conjunto y decide afectar a su totalidad.

«El cambio sistémico trata de cambiar las condiciones que mantienen el problema en su lugar».[5]

5 Kania, J, Kramer, M y Senge,P. The Water of Systems Change. FSG, 2018. https://www.fsg.org/publications/water_of_systems_change

8. Creadores de cambios: Individuos dentro de una institución, programa, organización, red, etc. que, si bien pueden no tener el título de jefe o director, cuentan con la motivación y autoridad (o permiso) para aprovechar el poder institucional para diseñar y promover proyectos de cambio basados en alianzas y colaboraciones. Estos individuos se pueden encontrar tanto en instituciones valientes (cuyo ADN incluye estos valores) como indecisas (aquellas más temerosas al cambio). La creación de redes y alianzas multiplica la eficacia de estos individuos.

9. Cultivadores de redes: Ocasionalmente, un creador de cambios también es un cultivador de redes: un individuo que, por su fuerza, su carácter y competencias relacionales, es excepcionalmente capaz de facilitar conexiones genuinas, hacer crecer las relaciones y apoyar responsable y cuidadosamente la poda de redes. A menudo, estos cultivadores de redes son individuos u organizaciones fuera de los límites del gobierno de la ciudad con conexiones profundamente arraigadas a lo largo y ancho del territorio.

Juan López-Aranguren.
Especialista en procesos colaborativos y en red. Arquitecto y educador.



Una publicación de:
La Red española de Teatros, Auditorios, Circuitos y Festivales de titularidad pública
pedagogías invisibles
arte + educación
Con la colaboración de:
GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
inaem
INSTITUTO NACIONAL DE LAS ARTES ESCÉNICAS Y DE LA MÚSICA